



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

PYYKÖNEN, MARIA & SAASTAMOINEN, SANNA-MARI

NOVIISILUOKANOPETTAJIEN KOKEMUKSIA TYÖYHTEISÖLTÄ SAADUSTA
TUESTA TYÖURAN ALUSSA

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö

Luokanopettajan koulutus

2014



Luokanopettajankoulutus		Tekijä Pyykönen, Maria & Saastamoinen, Sanna-Mari	
Työn nimi Noviisiluokanopettajien kokemuksia työyhteisöltä saadusta tuesta työuran alussa			
Pääaine Kasvatustiede	Työn laji Pro gradu -tutkielma	Aika Toukokuu 2014	Sivumäärä 123 sivua + 4 liitettä

<p>Tiivistelmä</p> <p>Opettajien työnkuvan haastavuus koskettaa kaikkia opettajia, mutta erityisesti haasteet kuormittavat noviisiopettajia. Siirtymä koulutuksesta työelämään ja ensimmäiset työvuodet ovat opettajan uran kriittisimpiä nivelvaiheita. Tätä induktiovaiheeksi kutsuttua ajanjaksoa on tutkittu viime vuosina paljon, ja valtaosa tutkimuksesta kuvailee opettajan työuran alkua varsin kielteiseen sävyyn. Tuen saamisen merkitys korostuu työuran alkuvaiheessa, ja onnistuneella induktiovaiheella on tärkeä rooli opettajan ammattiin sitoutumisen ja siinä viihtymisen kannalta. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan noviisiluokanopettajien kokemuksia työyhteisöltä saadusta tuesta ja sen merkityksestä työuran alussa. Lisäksi tarkastellaan sitä, millainen tuki on noviisien mielestä tarkoituksenmukaista ja toimivaa.</p> <p>Tämän laadullisen tutkimuksen lähestymistapa on fenomenologia, jonka lähtökohtana on kiinnostus yksilön autenttista kokemusta kohtaan. Noviisiluokanopettajien kokemuksia tutkimalla pyritään saamaan ensi käden tietoa noviiseille suunnattujen tuen muotojen toimivuudesta ja tuen merkityksestä. Tutkimuksen aineisto kerättiin teemahaastattelun avulla ja aineisto analysoitiin sisällönanalyysiä soveltaen. Tutkimusta varten haastateltiin viittä Oulun alueella työskentelevää noviisiluokanopettajaa. Haastateltaviksi valittiin henkilöitä, joilla oli alle viisi vuotta työkokemusta luokanopettajana toimimisesta. Kerättyä aineistoa tarkasteltiin tutkimusongelmien näkökulmasta, ja näin pyrittiin löytämään vastauksia niihin kysymyksiin, jotka ovat tutkimuksen kannalta olennaisia.</p> <p>Tähän tutkimukseen osallistuneet noviisit kokivat yleisesti ottaen saaneensa työyhteisöltään riittävästi tukea, ja sen koettiin vastanneen heidän tarpeisiinsa. Vaikka noviisien työuran alkuun mahtui myös tilanteita, joissa tuki koettiin puutteelliseksi, olivat noviisit pääosin tyytyväisiä saamaansa tukeen. Noviisien kokemukset saadusta tuesta olivat monipuolisia ja niissä korostuivat sekä henkinen, konkreettinen että yhteistyön eri muotoihin liittyvä tuki. Suurin osa noviisiopettajien työyhteisöltä saamasta tuesta oli epämuodollista. Tuella koettiin olevan suuri merkitys noviisiopettajan onnistuneen työuran alussa. Tuella oli noviisien kokemusten perusteella tietoa lisäävä, työssä jaksamista tukeva, arjen työtä helpottava sekä opettajana kasvua tukeva merkitys. Tutkimukseen osallistuneet noviisiluokanopettajat kaipaivat työuransa alussa työyhteisöltään monipuolista, kokonaisvaltaista tukea. Noviisit pitivät tärkeänä sitä, että tuki lähtee nimenomaan noviisin henkilökohtaisista tarpeista, eikä vain noudata jotain kaikille noviiseille suunnattua yhteistä mallia.</p> <p>Tutkimalla noviisiopettajien kokemuksia on voitu luoda kuvauksia siitä, millaisia tarpeita induktiovaiheeseen sisältyy sekä ymmärtää niitä työyhteisöön liittyviä tekijöitä, jotka osaltaan helpottavat tai vaikeuttavat uuteen ammattiin siirtymistä. Tutkimuksen tarkoituksena ei ole ollut muodostaa yleistettävissä olevaa kuvausta kaikkien noviisiluokanopettajien induktiovaiheesta tai luoda toimintamallia, joka sellaisenaan vastaisi kaikkien noviisien tarpeisiin. Sen sijaan tutkimuksen keskiössä ovat olleet noviisien yksilölliset, ainutkertaiset kokemukset, joiden kautta on pyritty lisäämään ymmärrystä induktiovaiheeseen liittyvistä tekijöistä. Tutkimuksessa on kuvailtu onnistunutta tukea useasta näkökulmasta ja keskitytty kielteistenkin kokemusten osalta siihen, mitä niistä voidaan oppia.</p> <p>Tutkielman pohdintaosuudessa on tarkasteltu tutkimuksen tuloksia ja liitetty ne laajempaan, koko kouluyhteisöä koskevaan viitekehykseen. Johtopäätöksenä on esitetty, että noviisiopettajien induktiovaihetta voitaisiin tukea ainoastaan noviisiopettajille suunnattujen perehdytysohjelmien sijaan koko koulun toimintakulttuuria kehittämällä. Keskeistä tässä pyrkimyksessä on edistää yhteisöllisyyttä opettajayhteisössä ja luoda mahdollisuuksia ammatilliseen kasvuun läpi koko opettajan uran. Koulun toimintakulttuurin kehittäminen edellä kuvattuun suuntaan voisi tukea paitsi uraansa aloittelevaa noviisia, myös koko työyhteisön toimintaa.</p>

Asiasanat	luokanopettajat, noviisiopettajat, työyhteisöt, tukimuodot, induktiovaihe, fenomenologia
-----------	--

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	1
2 NOVIISIOPETTAJANA PERUSKOULUSSA	5
2.1 Opettajankoulutuksesta työelämään siirtyminen	6
2.2 Ensimmäisistä työvuosista selviytyminen	8
2.3 Opettajan ammattiin sitoutuminen	10
3 KOULU TYÖYHTEISÖNÄ	14
3.1 Koulun toimintakulttuurin merkitys induktiovaiheessa	15
3.2 Noviiisi osana opettajayhteisöä	16
3.3 Koulun hallinto noviisiin tukena	19
4 NOVIISIOPETTAJA OSAKSI TYÖYHTEISÖÄ	22
4.1 Noviiisiopettajan työhön perehdyttäminen	22
4.2 Esimerkkejä erilaisista induktiovaiheen tukimuodoista	24
4.2.1 Epämuodollinen tuki	25
4.2.2 Mentorointi	26
4.2.3 Työryhmätyöskentely	30
5 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT JA TOTEUTUS	33
5.1 Tutkimusongelmat	33
5.2 Fenomenologia tutkimuksen lähestymistapana	34
5.2.1 Fenomenologian taustaa ja keskeisiä käsitteitä	36
5.2.2 Fenomenologisen tutkimuksen ontologisia ja epistemologisia lähtökohtia	41
5.2.3 Fenomenologinen tutkimusmetodi	44
5.3 Tutkimuksen toteutus	47
5.3.1 Tutkimuksen kohderyhmä	47
5.3.2 Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä	49
5.3.3 Aineistoanalyysin vaiheiden kuvaus	54

6 ANALYYSIN TULOKSET JA TULOSTEN TARKASTELUA	60
6.1 Noviisiluokanopettajien kokemuksia saadusta tuesta	60
6.1.1 Henkinen tuki	61
6.1.2 Konkreettinen tuki	64
6.1.3 Yhteistyön eri muodot	66
6.2 Tuen merkitys noviisiluokanopettajan työuran alussa	69
6.2.1 Tuki tiedon lisääjänä	71
6.2.2 Tuki työssä jaksamisen edistäjänä	73
6.2.3 Tuki arjen työn helpottajana	75
6.2.4 Tuki opettajana kasvun vahvistajana	77
6.3 Noviisiluokanopettajien kaipaama tuki työuran alussa	79
6.3.1 Yhteisöllinen ja kannustava työyhteisö	81
6.3.2 Sujuva yhteistyö työyhteisössä	83
6.3.3 Koulun käytänteisiin perehdytys	86
6.3.4 Kokonaisvaltainen tieto opettajana toimimisesta	87
6.3.5 Vertaistuki	90
6.3.6 Perehdytykseen panostus	93
6.4 Yhteenvetoa analyysin ja tutkimuksen tuloksista	95
 7 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN JA EETTISYYDEN ARVIOINTIA	 98
 8 POHDINTA	 107
 LÄHTEET	 117
 LIITTEET (4 kpl)	

1 JOHDANTO

Siirtymä opettajankoulutuksesta työelämään on yksi opettajan uran kriittisimmistä nivelvaiheista. Noviisiopettajia koskevaa tutkimusta tehdään sekä Suomessa että kansainvälisesti yhä enenevässä määrin, ja tutkimuksissa korostuvat erityisesti siirtymä koulutuksesta työelämään ja ensimmäiset työvuodet opettajana. Tätä ajanjaksoa kutsutaan yleisesti induktiovaiheeksi (Jokinen, Heikkinen & Morberg, 2012). Euroopan yhteisöjen komission tiedonannon mukaan opettajan ammattiin liittyy yhä monimutkaisempia ulottuvuuksia: opettajiin kohdistetut vaatimukset kasvavat jatkuvasti ja työympäristöt muuttuvat yhä haastavammiksi (Euroopan yhteisöjen komissio, 2007, s. 2, 12).

Opettajien työnkuvan haastavuus koskettaa kaikkia opettajia, mutta erityisesti nuo haasteet kuormittavat vasta työn peruskäytänteitä opettelevia noviisiopettajia (Leppälä, Väisänen, Havu-Nuutinen & Sormunen, 2012, s. 143). Esimerkiksi omien käsitysten ja todellisuuden välinen ristiriita, opettajankoulutuksen ja työelämän välinen kuilu sekä uuteen työnkuvaan totuttelun stressaavuus ovat tekijöitä, joiden vuoksi siirtymä työelämään voidaan kokea haasteelliseksi (Nasser-Abu Alhija & Fresko, 2010b; Le Maistre & Paré, 2010; Leppälä et al., 2012). Kokemus liian haasteellisesta toimenkuvasta voi tuoda mukanaan jopa työhön uupumista, mikä luonnollisesti toimii esteenä onnistuneelle induktiovaiheelle.

Opettajien työuupumusta ovat tutkineet esimerkiksi Hebert ja Worthy (2001), joiden mukaan opettajien uupumus on kansainvälisestikin tarkasteltuna merkittävä ongelma. Myös suomalaisista opettajista moni pitää työtään henkisesti uuvuttavana. Tämän tutkimuksen kannalta huomionarvoista on, että työnsä kokevat uuvuttavaksi erityisesti nuorempaan ikäluokkaan kuuluvat opettajat. (Pahkin, Vanhala & Lindström, 2007, s. 32.) Ahon (2011, s. 97) mukaan on olennaisen tärkeää, että uudelle opettajalle annetaan tukea ja aikaa sopeutua työhönsä – ilman tukitoimia on todennäköistä, että uuden opettajan työuran alku on kivikoinen. Tämän tutkimuksen tavoitteena onkin selvittää, millaisia kokemuksia noviisiluokanopettajilla on tuen saamisesta heidän työuransa alussa.

Noviisiluokanopettajien kokemusten tutkiminen valikoitui tämän pro gradu -tutkielman aiheeksi, koska se on ajankohtainen paitsi opettajia tutkivan tieteen kentällä, myös tämän tutkielman tekijöiden elämäntilanteen kannalta. Aiempien tutkimusten painopiste on usein ollut

haastaviksi koettujen induktiovaiheiden tarkastelussa, ja myös tämän tutkimuksen teoriaosuudessa käytetty lähdekirjallisuus on melko kielteisesti sävyttynyttä. Esimerkiksi Hebertin ja Worthyn (2001) mukaan noviisiopettajia käsittelevä kirjallisuus kuvaa heidän ensimmäistä työvuottaan usein hyvin negatiiviseen sävyyn. Myös arkikertomusten ja opettajan koulutuksen välittämä kuva noviisiopettajien induktiovaiheesta on tulevalle opettajalle varsin huolestuttavaa kuultavaa. Tämän tutkimuksen kautta on pyritty tuomaan uusia näkökulmia noviisiopettajien induktiovaihetta koskevaan tutkimukseen ja tarkastelemaan haasteiden lisäksi myös niitä tekijöitä, jotka noviisiopettajat kokevat voimaannuttavina työuransa alussa.

Tässä tutkimuksessa keskitytään tarkastelemaan erityisesti työyhteisöltä saatua tukea, koska kaikille noviisiopettajille ja koko opettajakunnalle on yhteistä nimenomaan kouluyhteisössä toimiminen. Tukea voidaan toki saada myös työyhteisön ulkopuolelta, ja puutteellista tukea työyhteisöltään saava voi hakea tukea esimerkiksi läheisiltään sekä muista vapaa-ajan verkostoista. Tämänkaltaisen tuen saamiseen ei koulu organisaationa kuitenkaan voi vaikuttaa, vaan koulun puolesta noviisiopettajaa voidaan tukea nimenomaan työyhteisöstä käsin. Tarkastelemalla noviisiopettajien kokemuksia työyhteisöltä saadusta tuesta voidaan pyrkiä erittelemään niitä tapoja, joilla työyhteisö voi parhaiten tukea noviisia hänen työuransa alussa.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on noviisien kokemusten perusteella lisäksi kuvailla, millainen merkitys tuella on noviisiopettajan työuran alussa: miksi tukea tarvitaan ja mitä seurauksia saadulla tuella tai toisaalta sen puutteellisuudella voi olla. Sabar (2004) vertaa noviisiopettajia maahanmuuttajiin. Molemmat ryhmät pyrkivät sopeutumaan uuteen yhteisöönsä ja ymmärtämään tuntematonta kulttuuria, jonka säännöt ovat vielä toistaiseksi epäselviä. Yrityksen ja erehdyksen kautta he pyrkivät muodostamaan kokonaiskuvan niistä sosiaalisista normeista, joiden puitteissa heidän tulee toimia. (Sabar, 2004.) Tuen merkityksen tarkastelu avaa uusia näkökulmia, joiden kautta noviiseja voidaan pyrkiä tukemaan uransa alussa entistä tehokkaammin.

Jotta tukea voitaisiin kohdentaa ja räätälöidä noviisien tarpeisiin sopivaksi, on olennaisen tärkeää osallistaa noviisit itsensä osaksi prosessia, jossa noviiseille suunnattua tukea pyritään kehittämään. Sen lisäksi, että tarkastellaan noviisien kokemuksia heidän saamastaan tuesta ja sen merkityksestä, on tähdellistä kiinnittää huomio myös siihen, millaista tukea noviisit

itse kaipaavat ja pitävät onnistuneen induktiovaiheen kannalta keskeisenä. Tämän tutkimuksen yhtenä tavoitteena onkin rohkaista noviiseja pohtimaan kokemustensa perusteella edellä esitettyjä kysymyksiä ja tarkastella näin sitä, millainen tuki on heille tärkeää sujuvan työuran aloituksen kannalta.

Tässä tutkimuksessa haastateltiin viittä Oulun alueella työskentelevää noviisiluokanopettajaa, joilla oli haastattelua tehtäessä kokemusta opettajan ammatissa toimimisesta vähemmän kuin viisi vuotta. Aineistonkeruu tapahtui teemahaastatteluna ja analyysi toteutettiin sisälönanalyysin avulla. Tutkimuksen lähestymistavaksi valittiin fenomenologia, jossa keskeistä on kiinnostus yksilön autenttista kokemusta kohtaan. Koska induktiovaiheen onnistuminen perustuu vahvasti henkilökohtaiseen kokemukseen, on kokemusten kautta rakentunutta todellisuutta tarkastelemalla mahdollista löytää vastauksia niihin kysymyksiin, jotka ovat tämän tutkimuksen kannalta keskeisiä.

Tämä tutkimus on siis lähtökohtaisesti kokemuksen tutkimusta. Kokemuksen tutkimuksen keskiössä on ajatus siitä, että todellisuus rakentuu kokemuksen kautta ja näin ollen todellisuuden tarkastelu mahdollistuu ainoastaan kokemuksista tarkastelemalla. Kokemuksen tutkimuksen lähtökohtana ja kiinnostuksen kohteena ovat siis yksilöiden autenttiset kokemukset, joita tarkastelemalla voidaan kuvata ja ymmärtää syvällisemmin tutkittavia ilmiöitä. Tämä noviisiopettajien kokemuksia käsittelevä tutkimus sivuaa kuitenkin myös muita tutkimussuuntauksia. Esimerkiksi opettajuustutkimuksen yksi keskeisistä tutkimusalueista on opettajan ajattelun tutkimus, jossa korostuu muun muassa opettajan ammatillisen kehittymisen ja ammatti-identiteetin tutkiminen (Pitkäniemi, 1997). Vaikka tuen näkökulmasta ammatillinen kehittyminen ja ammatti-identiteetti ovat luonnollisesti varsin keskeisiä käsitteitä, ei tämä tutkimus kuitenkaan ole varsinaisesti opettajuustutkimusta. Edellä esitetyt tutkimusaiheet ovat tutkimuksessa toki vahvasti läsnä, mutta ne eivät varsinaisesti ole tämän tutkimuksen kohteena tai lähtökohtana, vaan tutkimuksen perustana toimivat yksilölliset kokemukset.

Tämä tutkielma koostuu kahdeksasta pääluvusta. Tutkielman teoriaosuudessa pyritään aieman tutkimuksen ja lähdekirjallisuuden pohjalta luomaan mahdollisimman kattava kokonaiskuva noviisiopettajan induktiovaiheen osatekijöistä. Toisessa pääluvussa *Noviisiopettajana peruskoulussa* käsitellään yleisesti noviisiopettajan induktiovaiheeseen liittyviä tyypillisiä piirteitä, kuten siirtymää opettajankoulutuksesta työelämään, ensimmäisistä työvuosista selviytymistä sekä opettajan ammattiin sitoutumista. Kolmas pääluku *Koulu työyhteisönä*

taas keskittyy koulun toimintakulttuurin tarkasteluun, noviisin asemaan osana opettajayhteisöä sekä siihen, millainen rooli koulun hallinnolla on noviisiopettajan onnistuneen induktiovaiheen edistäjänä. Neljännessä pääluvussa *Noviisiopettaja osaksi työyhteisöä* esitellään erilaisia tukimuotoja, joita noviisiopettajien tueksi on tähän mennessä kehitetty.

Viidennessä pääluvussa esitellään tälle tutkimukselle määritetyt tutkimusongelmat, avataan tutkimuksen toteuttamiseen liittyviä lähtökohtia ja periaatteita sekä esitellään aineistonkeruuta ja analyysia. Kuudes pääluku keskittyy tutkimuksen analyysissa tehtyjen havaintojen esittelyyn tutkimusongelmien ohjaamana. Seitsemännessä pääluvussa pohditaan tutkimuksen tekemiseen liittyviä luotettavuuskysymyksiä ja tutkimusetiikkaa sekä arvioidaan tätä, noviisiopettajia koskevaa tutkimusta niiden valossa. Viimeisessä pääluvussa tarkastellaan tutkimuksessa luotua kokonais kuvaa tutkittavasta ilmiöstä ja pohditaan sitä, millaista käyttöarvoa tässä tutkimuksessa tehdyillä havainnoilla on saavutettu.

2 NOVIISIOPETTAJANA PERUSKOULUSSA

Huomattava osa noviisiopettajia käsittelevistä tutkimuksista keskittyy tutkimaan opettajien ensimmäistä työvuotta (Blomberg, 2008; Hebert & Worthy, 2001). Esimerkiksi Fantilli ja McDougall (2009) määrittelevät noviisiopettajaksi alle kolme vuotta ammatissa toimineet opettajat. Erilaisista olosuhteista ja henkilökohtaisista lähtökohdista johtuen on kuitenkin vaikea yksiselitteisesti rajata tiettyä ajankohtaa, jolloin opettajaa ei enää nähdä noviisina. Vaikka eri tutkijoilla on erilaisia määritelmiä noviisiudelle, tarkoitetaan tässä tutkimuksessa noviisiopettajalla alle viisi vuotta ammatissaan toiminutta opettajaa. Tähän rajaukseen on päädytty, koska suurin osa tutkijoiden määritelmistä asettuu tämän haarukan sisälle. Vaihetta, jossa noviisiopettaja siirtyy uuteen ammattiinsa ja omaksuu uuden toimenkuvansa moniulotteiset toimintatavat, kutsutaan usein induktiovaiheeksi (Jokinen, Heikkinen & Morberg, 2012). Tätä käsitettä käytetään kuvaamaan noviisiopettajan ensimmäisiä työvuosia myös tässä tutkielmassa.

Noviisiopettajien induktiovaiheeseen liittyy useita tekijöitä, joiden vuoksi se eroaa monien muiden ammattikuntien noviisien induktiovaiheista. Esimerkiksi Le Maistre ja Paré (2010) kiinnittävät tutkimuksessaan huomiota siihen, että siinä missä muissa ammattikunnissa vastavalmistuneet työskentelevät yleensä aluksi kokeneemman kollegan kanssa, on noviisiopettajien perehdytys usein puutteellista tai jopa olematonta. Noviisiopettajille annetaan usein täsmälleen samoja työtehtäviä kuin ammatissa jo pitkään toimineille opettajille tai jopa niitä töitä, joita muut, kokeneemmat opettajat eivät halua vastuulleen (Le Maistre & Paré, 2010; Tynjälä & Heikkinen, 2011; Ulvik, Smith & Helleve, 2009).

Osa tutkijoista korostaa myös, että noviisiopettajien odotetaan usein sopeutuvan koulun tapoihin ja kulttuuriin välittömästi työyhteisöön saapuessaan (Sabar, 2004; Ulvik et al., 2009). Kyseessä ei suinkaan ole uusi ilmiö, sillä Lortie (1975, s. 72) havaitsi samankaltaisen toimintamallin uusien opettajien kohtelussa jo lähes neljäkymmentä vuotta sitten. Ulvikin et al. (2009) mukaan on kuitenkin huomioitava, että ilmiöllä on kaksi puolta: toisaalta noviisiopettaja toivoo, että häntä kohdellaan pätevänä ammattilaisena, mutta samalla kuitenkin haluaa, että hänen asemansa noviisina otetaan huomioon.

Jos opettaja ei ensimmäisinä työvuosinaan saa tarvittavaa ammatillista tukea työyhteisössään, on todennäköistä, ettei hän myöskään tarjoa omaa apuaan hänen jälkeensä työyhteisöön saapuville noviisiopettajille ja vahvistaa näin kouluyhteisössä vallitsevaa ”ui tai uppoa” -ajatusmallia (Joiner & Edwards, 2008). Howen (2006) mukaan kyseessä ei ole missään nimessä uusi ilmiö, vaan syvälle opettajien ammattikuntaan iskostunut siirtymäriitti, jonka lähes jokainen noviisi joutuu käymään läpi. Osa tutkijoista (Lambson, 2010; Cowley, 1999, s. 83) korostaa, että noviisiopettajan olisi hyvä saada aluksi mahdollisuus työskennellä kokeilemman opettajan rinnalla ilman painetta siitä, että hänen on välittömästi kyettävä yksin suoriutumaan kaikista opettajan työhön liittyvistä tehtävistä. Noviisiopettajat toivovat jopa, että heillä olisi mahdollisuus kevennettyihin velvollisuuksiin ja työtehtäviin ensimmäisen työvuotensa aikana, jolloin he voisivat paremmin valmistautua toimenkuvaansa ennen täysipainoisen työskentelyn aloittamista (Ulvik et al., 2009; Leppälä et al., 2012, s. 152–153).

Vaikka noviisiopettajien ensimmäiseen työvuoteen liittyvää tutkimusta on tehty paljon, Herbertin ja Worthyn (2001) mukaan suhteellisen pieni osa siitä keskittyy niihin noviisiopettajiin, joilla ei ole ollut merkittäviä vaikeuksia uuteen työhön sopeutumisessa. Tutkijat esittävätkin, että negatiivisten kokemusten tutkimisen lisäksi tulisi kiinnittää enemmän huomiota niihin tekijöihin, jotka vaikuttavat onnistuneina pidettyjen aloitusvuosien taustalla. Vertailevaa tutkimusta tekemällä voitaisiin heidän mukaansa saada arvokasta tietoa siitä, kuinka aloittelevia opettajia voitaisiin valmistaa tulevaan toimenkuvaansa. (Hebert & Worthy, 2001.)

2.1 Opettajankoulutuksesta työelämään siirtyminen

Siirtymä opettajankoulutuksesta työelämään koetaan usein haastavaksi (Nasser-Abu Alhija & Fresko, 2010b; Le Maistre & Paré, 2010; Leppälä et al., 2012, s. 148). Tämä johtuu muun muassa siitä, ettei opiskelija esimerkiksi opetusharjoittelua tehdessään ole vastuussa oppilaista, vaan toimii tällöin jatkuvan valvonnan alaisena. Opiskelija voi myös harjoittelussa tarpeen tullen saada ohjaavalta opettajalta apua. Hän siis elää eräänlaisessa kuplassa, jossa voi turvallisesti harjoitella tulevaa ammattiaan. Opettajan rooliin siirtyessään hän kuitenkin saa kerralla kantaakseen kaiken vastuun täysin itsenäisesti. (Le Maistre & Paré, 2010.) Noviisiopettajat eivät myöskään ole täysin varmoja siitä, onko opettajankoulutus valmentanut heitä tarpeeksi heidän tulevaan työhönsä (Flores & Day, 2006; Kyriacou & Kunc, 2007).

Opettajankoulutuksessa sisäistetty teoreettinen tieto ei noviisiopettajien kokemusten mukaan aina vastaa todellista koulumaailmaa – todellisuus on usein monimutkaisempi kuin psykologiset, sosiologiset ja kasvatukselliset teoriat esittävät (Sabar, 2004).

Siirtymää voikin osaltaan vaikeuttaa se, että opettajankoulutuksen, noviisien opettajan työtä koskevien käsitysten ja todellisen opettajan työn välillä on usein suuri kuilu (Flores & Day, 2006; Goddard & O'Brien, 2003; Hebert & Worthy, 2001; Sabar, 2004). Odotusten ja todellisuuden välisen ristiriidan aiheuttamasta shokista voi osaltaan viestiä myös Kyriacoun ja Kuncin (2007) havainto, jonka mukaan noviisiopettajat arvioivat ensimmäisen työvuotensa lopussa jatkavansa opettajan ammatissa lyhyemmän ajan kuin mitä he olivat työvuotensa alussa arvioineet. Toki osa noviisiopettajista osaa jo ennen uransa aloittamista odottaa sen tarjoavan paljon haasteita, eikä odotusten ja todellisuuden välinen kuilu näin ollen ole heidän kohdallaan yhtä suuri. Mielenkiintoinen on myös havainto siitä, että osa noviisiopettajista kokee kohtaamiensa haasteiden tuovan työhönsä myönteistä virettä. (Ulvik et al., 2009.)

Opetusministeriön (2007, s. 46) laatimassa selvityksessä korostetaan, että opettajan peruskoulutuksen, induktiovaiheen koulutuksen sekä täydennyskoulutuksen tulisi nivoutua yhtenäiseksi jatkumoksi, joka tukisi opettajan asiantuntijuuden jatkuvaa kehittymistä. Myös Euroopan yhteisöjen komission (2007) tiedonannossa on huomioitu edellä mainittujen koulutusten irrallisuus toisiinsa nähden: jokaisesta koulutuksesta vastaa eri taho, eikä niitä ole koordinoitu tukemaan toisiaan. Tiedonannossa painotetaan myös opettajan ammatin luonnetta, jota sävyttävät elinikäinen oppiminen ja jatkuva ammatillinen kehittyminen. Sen lisäksi, että opettajan tulee itse aktiivisesti reflektoida omaa opettajuuttaan ja päivittää osaamistaan ajankohtaisen tutkimustiedon avulla, tulisi myös koulutuksen järjestäjien sekä siitä vastaavien instituutioiden tarjota mahdollisuuksia oman opettajuuden kehittämiseen. (Euroopan yhteisöjen komissio, 2007, s. 5.)

Suomalaisessa koulutusjärjestelmässä tiedostetaan täydennyskoulutuksen tärkeys ja tunnustetaan tarve sen kehittämiseksi. Suomessa pohditaankin sitä, kuinka täydennyskoulutus saataisiin osaksi ammatillisen kehityksen jatkumoa siten, että se järjestelmällisesti tukisi opettajien ammattitaitoa. (Jokinen & Välijärvi, 2006, s. 91.) Luukkainen (2004) kritisoi ajatusta siitä, että opettajan peruskoulutus voisi valmistaa opettajaa siinä määrin, että hän sen antamin edellytyksin selviytyisi ammatissa koko uransa ajan. Yksi osa opettajan ammattitaitoa ja professiota on kehittää jatkuvasti omaa osaamistaan sekä pitää tietonsa ja taitonsa ajan

tasalla. Täydennyskoulutus on keskeinen osa opettajan ammatillista kehittymistä. Vaikka opettajan oma aktiivisuus on ammatillisen kehittymisen kannalta tärkeää, on myös koulutuksen järjestäjän huolehdittava siitä, että henkilöstö saa riittävästi ja kattavasti täydennyskoulutusta. (Luukkainen, 2004, s. 298.)

2.2 Ensimmäisistä työvuosista selviytyminen

Noviisiopettajien ensimmäisiä työvuosia koskevaa tutkimusta on tehty laajalti, ja eri tutkijoiden havaintoja tarkastelemalla voidaan pyrkiä löytämään niitä tekijöitä, jotka haastavat tai kannattelevat noviisiopettajia heidän uransa alussa. Leppälä et al. (2012) ovat tutkineet noviisiopettajien kokemuksia induktiovaiheesta ja löytäneet kaksi pääteemaa, joiden näkökulmasta noviisiopettajien kokemia haasteita voidaan tarkastella: koulumaailman haasteet ja ammatillisen osaamisen haasteet. Koulumaailman haasteisiin kuuluvat tutkijoiden mukaan koulun arkeen, opetuksen suunnitteluun ja opettamiseen liittyvät haasteet sekä oppilaisiin ja kollegoihin liittyvät haasteet. Ammatillisen osaamisen haasteita taas ovat kokemattomuus, tietotaidon ylläpito sekä noviisin jaksaminen. (Leppälä et al., 2012, s. 148–151.)

Tynjälä ja Heikkinen (2011) ovat tarkastelleet noviisiopettajia koskevaa tutkimuskirjallisuutta ja havainneet, että noviisiopettajien kohtaamat haasteet ovat keskenään usein hyvin samankaltaisia. Noviisiopettajat kokevat tietonsa ja taitonsa riittämättömiksi ja pelkäävät työttömyyttä. Uransa alussa noviisiopettajat tulevat aiempaa tietoisemmiksi heikkouksistaan ja kehityskohteistaan, mikä vähentää heidän itsevarmuuttaan sekä uskoa omaan kykyihinsä. Tämä lisää myös noviisiopettajien kokemaa stressiä. Tuntemukset stressistä ja epävarmuudesta tasoittuvat kuitenkin kokemuksen kertymisen myötä. Yleistä on myös varhainen työhön uupuminen sekä pohdinta koskien omaa roolia ja asemaa työyhteisössä. (Tynjälä & Heikkinen, 2011.)

Varsinainen noviisiopettajia koetteleva ongelma on Gavishin ja Friedmanin (2010) mukaan kuitenkin se, että opettaminen ei tarjoa heille ammatillisen täyttymyksen tunteita, vaan pikemminkin aiheuttaa kokemuksia epäpätevyydestä ja epäonnistumisesta. Toisaalta päinvas-
taiseen tutkimustulokseen päätyivät Ulvik et al. (2009), joiden tutkimuksessa noviisiopettajat kokivat saavansa opettajana toimiessaan ammatillisen täyttymyksen, minäpystyvyyden ja onnistumisen kokemuksia. Onnistuneen työuran alun kannalta olisikin tärkeää varmistaa, että noviisiopettaja saa työstään onnistumisen kokemuksia.

Ensimmäisen työvuotensa aikana opettajat kohtaavat usein ongelmia kurinpidollisissa ja oppilaiden käyttäytymiseen liittyvissä tilanteissa, ajankäytön hallinnassa sekä oppilaiden kehitystä tukevien oppituntien suunnittelussa (Hebert & Worthy, 2001; Ulvik et al., 2009). Kyriacoun ja Kuncin (2007) tutkimuksessa havaittiin, että noviisiopettajista ainoastaan 2,8 % oli täysin varmoja siitä, että heillä tulee olemaan työaikansa puitteissa tarpeeksi aikaa suoriutua työstään hyvin. Noviisiopettajat voivat jopa kokea joutuvansa suuntaamaan työhönsä liikaa aikaa ja energiaa oman sosiaalisen elämänsä kustannuksella (Ulvik et al., 2009).

Leppälä et al. (2012) ovat eritelleet tutkimuksessaan niitä tuen muotoja, joita noviisiopettajat toivovat saavansa induktiovaiheessa. Tutkijat ovat ryhmitelleet toivotun tuen muodot henkiseen ja sosiaaliseen tukeen sekä ammattitaidon kehittämiseen tähtäävään tukeen. Henkisen ja sosiaalisen tuen osa-alue pitää tässä tapauksessa sisällään työelämässä saatavan tuen sekä mahdollisuuden toimenkuvan keventämiseen ensimmäisinä työvuosina. Ammattitaidon kehittämiseen tähtäävällä tuella taas tarkoitetaan käytäntöön ja työn erityispiirteisiin liittyvien tietojen lisäämistä, oman opettajuuden kehittämiseen suunnattua tukea sekä paremmin opettajuuteen valmistavan yliopistokoulutuksen kehittämistä. (Leppälä et al., 2012, s. 151–153.)

Noviisiopettajat eivät koe saavansa riittävästi kollegiaalista tukea, mutta eivät toisaalta omaaloitteisesti pyydäkään apua sitä tarvitessaan, koska eivät halua myöntää heikkouttaan. Tällöin heille ei jää muuta vaihtoehtoa kuin oppia työtehtävänsä yrityksen ja erehdyksen kautta. (Hebert & Worthy, 2001.) Näyttää siis siltä, että noviisiopettajat eivät halua menettää kasvojaan ja myöntää epäonnistumistaan. Näin he omalta osaltaan vahvistavat käsitystä, jonka mukaan heidän tulisi pystyä välittömästi täyttämään samat odotukset, joita asetetaan jo pitkään ammatissa toimineille opettajille. Myös suomalaiset opettajat kokevat, että tuen saaminen induktiovaiheessa on pitkälti heidän omalla vastuullaan, ja että opettajan työ opitaan pääasiassa käytännön tilanteiden ja ongelmien kautta (Jokinen & Välijärvi, 2006).

Toisenlaisen näkökulman edellä kuvattuun ilmiöön esittävät Ulvik et al. (2009), jotka havaitsivat tutkimuksessaan, että noviisiopettajien suhtautuminen avun pyytämiseen oli sisäisten ristiriitojen sävyttämää: toisaalta noviisit olisivat kaivanneet lisää tukea, mutta toisaalta he nimenomaan halusivat selviytyä itsenäisesti ja kokivat iloa onnistuessaan ratkaisemaan ongelmia itse. Kaikki noviisiopettajat eivät siis pidä tuen puuttumista pelkästään negatiivisena asiana.

Hebertin ja Worthyn (2001) mukaan noviisiopettaja voi omalla persoonallaan ja toiminnallaan edesauttaa onnistunutta työhön sopeutumista – työlleen omistautuneella, itsevarmalla, määrätietoisella sekä aktiivisesti tukea etsivällä noviisiopettajalla on hyvät mahdollisuudet ei ainoastaan selviytyä, vaan myös onnistua työssään. Tätä näkemystä tukee myös Ulvikin et al. (2009) havainto, jonka mukaan noviisiopettajat löytävät tukea omasta persoonastaan, kokemuksestaan ja koulutuksestaan. Olennainen askel noviisiopettajan sopeutumisessa onkin Sabarin (2004) mukaan itsevarmuuden ja hallinnan tunteen saavuttaminen, jonka jälkeen noviisiopettajan on mahdollista suunnata huomionsa oppilaiden oppimisen kannalta keskeisiin asioihin sen sijaan, että keskittyisi vain omaan selviytymiseensä. Leppälä et al. (2012, s. 154) korostavat myös, että viime kädessä vastuu tuen etsimisestä ja ammatillisesta kehitymisestä on noviisiopettajalla itsellään.

2.3 Opettajan ammattiin sitoutuminen

Noviisiopettajat pitävät opettajan ammatin haasteellisuutta varsin kuormittavana, mikä voi pahimmillaan johtaa ammatin jättämiseen (Leppälä et al., 2012, s. 143). Noviisiopettajien työhön uupuminen ja tätä seuraava ammatin vaihtaminen ensimmäisten työvuosien aikana on kansainvälisestikin tarkasteltuna suhteellisen yleinen ilmiö (Goddard & O'Brien, 2003; Hebert & Worthy, 2001). Noviisiopettajien poistuminen opetusosalta on jo pitkään ollut huolenaiheena Euroopassa, ja myös nuorten suomalaisten opettajien kohdalla ilmiö näyttää kiihtyvän (Heikkinen, Jokinen, Tynjälä & Välijärvi, 2008). Tilastokeskuksen tekemän selvityksen mukaan suomalaisista opettajista joka viides jättää ammattinsa ensimmäisten työvuosiensa kuluessa. Ammatinvaihtoa taas on harkinnut opettajista jopa kaksi kolmasosaa. (Laaksola, 2007.)

Noviisiopettajan loppuunpalaminen voi pitää sisällään voimakasta uupumusta ja kuormitusta, tunteita ammatillisesta epäonnistumisesta sekä siitä, ettei noviisi saa luotua aitoa yhteyttä oppilaisiinsa (Gavish & Friedman, 2010). On havaittu, että työhön uupumisen todennäköisyyttä lisää se, jos noviisiopettajan työhönsä liittämät ennakko-odotukset ovat suuressa ristiriidassa todellisuuden kanssa (Friedman, 2000). Goddard ja O'Brien (2003) esittävät, että näiden ristiriitojen kohtaaminen on yhteydessä kasvavaan työuupumuksen tasoon. Näin ollen voidaankin ajatella, että uupumisen tason nousu liittyy juuri noviisiopettajan ensimmäisiin työvuosiin, jolloin tietoisuus omien näkemysten ja todellisuuden välisestä kuilusta

lisääntyy. Tynjälän ja Heikkisen (2011) mukaan noviisiopettajien työuupumusta vastaan voidaan taistella vakiinnuttamalla yhteistoiminnallisia työtapoja työyhteisössä sekä vaalimalla elinikäistä oppimista ja koulutuksellista jatkumoa.

Kyriacoun ja Kuncin (2007) tutkimuksessa havaittiin, että opettajan ammatissa pysymisen kannalta merkittävimpiä tekijöitä ovat koulun menestyksekkäs johtaminen, työajan riittäminen työtehtävien hoitoon, hyvä vuorovaikutussuhde oppilaiden kanssa sekä opettajan tyytyväisyys yksityiselämäänsä. Tutkijoiden mukaan ei kuitenkaan ole mahdollista mustavalkoisesti eritellä niitä syitä, jotka ennustavat ammatissa pysymistä tai toisaalta siitä luopumista. Suurimmalla todennäköisyydellä noviisiopettaja jättääkin ammattinsa silloin, kun joutuu pettymään niihin asioihin, joita hän itse pitää merkittävänä. (Kyriacou & Kunc, 2007.)

Usein ne noviisiopettajat, jotka ovat tottuneet vaatimaan itseltään paljon ja suoriutumaan hyvin, ovat juuri niitä, jotka pohtivat ammatinvaihtoa. Tämä voi johtua siitä, että he eivät noviiseina välittömästi yllä työssään sille tasolle, jota itseltään odottavat. (Le Maistre & Paré, 2010.) Samansuuntainen on myös Ulvikin et al. (2009) havainto, jonka mukaan noviisiopettajia turhauttaa tunne siitä, etteivät he heti uransa alussa kykene olemaan sellaisia opettajia kuin haluaisivat. Noviisiopettajat ovat usein varsin tunnollisia ja haluavat suoriutua tehtävistään alusta alkaen moitteettomasti ja itseään säästämättä. Oman heikkouden ja inhimillisyyden hyväksyminen tuottaa usein noviisiopettajille vaikeuksia. Ahdistavana koetaan myös se, ettei opettajan roolista pääse irtautumaan vapaa-ajallakaan, vaan opettajalta odotetaan tietynlaista käytöstä myös työajan ulkopuolella. (Almiala, 2008, s. 125, 128.)

Gavish ja Friedman (2010) esittävät, että usein noviisiopettajat aloittavat uransa tietäen valinneensa epäarvostetun ammatin. Heidän mukaansa on myös mahdollista, että työuupumus koskettaa noviisiopettajia jo opettajankoulutuksen aikana ennen varsinaista työuran aloittamista. Tutkijoiden mielestä on pohdittava, kuinka tämä tieto vaikuttaa noviisiopettajien edellytyksiin tarkastella opettajuutta pitkäkestoisena uravalintana. Näin ollen lyhyeksi jääneiden työurien taustalla voidaan kenties nähdä negatiivinen asennoituminen omaan tulevaisuuteen ja toimenkuvaan. Toisaalta Goddardin ja O'Brienin (2003) mukaan noviisiopettajat aloittavat uransa positiivisemmilla mielikuvilla toimenkuvastaan ja työympäristöstään kuin monet muut ammattiryhmät – kyseiset tutkijatkin tosin huomauttavat, että alun yltiöpositiiviset nä-

kemykset usein tasoittuvat ajan kuluessa. Noviisiopettajien motivaation kannalta on kuitenkin ratkaisevan tärkeää, että he asennoituvat tulevaisuuteensa opettajina toiveikkaasti (Ulvik et al., 2009).

Edellä esitettyjä tutkimustuloksia tarkasteltaessa on hyvä tiedostaa, että opettajuuden arvostus ja ammattiin liittyvät mielikuvat vaihtelevat eri kulttuureissa, joten näitä huomioita ei välttämättä voida suoraan rinnastaa esimerkiksi Suomen tilanteeseen. Opettajan ammatin arvostuksen puutteeseen Suomessa on kiinnittänyt huomiota esimerkiksi Blomberg (2008), jonka tutkimuksessa opettajana toimiminen ei etenkään pääkaupunkiseudulla ollut noviisiopettajien mielestä kovinkaan arvostettua tai haluttua. Ammatin harjoittamiseen muualla Suomessa sen sijaan liitettiin positiivisempia mielikuvia. (Blomberg, 2008, s. 204.)

Opettajan ammattiin sitoutumista ovat tutkineet myös Kari ja Varis (1997), joiden tutkimukseen osallistuneet aloittelevat opettajat olivat poikkeuksetta erittäin tyytyväisiä ammatinvalintaansa. Positiivisesta asennoitumisestaan huolimatta moni haastatelluista opettajista oli pohtinut ammatinvaihdon mahdollisuutta tulevaisuudessa. Heidän kohdallaan ammatinvaihtojatusten taustalla vaikutti kuitenkin negatiivisten kokemusten sijaan pelko ”paikalleen jäähäntämisestä”. (Kari & Varis, 1997, s. 57.) Myös Blomberg (2008, s. 204) havaitsi tutkimuksessaan, että osa haastatelluista noviisiopettajista piti opettajan työtä projektiluontoisena työrupeamana, joka päättyy silloin, kun se ei enää tarjoa uusia oppimiskokemuksia.

Suomessa noviisiopettajat ovat usein niin sanotusti patkätöläisiä: työuran alussa tehdään paljon erimittaisia määräaikaista sijaisuuksia ja työyhteisö voi vaihtua lyhyen ajan sisällä useampaankin kertaan. Noviisiopettajat kokevat, että jatkuva uuteen työpaikkaan sopeutuminen ja ennestään tuntemattomien oppilaiden kanssa toimiminen uuvuttaa, turhauttaa ja alentaa työmotivaatiota. (Almiala, 2008, s. 127.) Voidaankin pohtia, onkå tällä ilmiöllä yhteyttä suomalaisten noviisiopettajien ammattiin sitoutumiseen.

Opetusministeriön (2007, s. 47) teettämä selvitys opettajankoulutuksen kehittämiseen liittyen korostaa perehdytyskoulutuksen puuttumisen ja ammatinvaihtojatusten välistä yhteyttä. Heikkisen et al. (2008) mukaan olisikin tärkeää, että noviisiopettajien kriittiseen työhöntulovaiheeseen suunnattaisiin lisää varoja. Blombergin (2008, s. 205) mukaan noviisiopettajien kokemus opettajan työstä määräaikaaisena projektina asettaa uusia haasteita niin opettajankoulutukselle kuin induktiovaiheessa tapahtuvalle työhön perehdyttämisellekin.

Noviisiopettajien työuupumuksen huomiotta jättäminen viestii koulujärjestelmän tehottomasta varojen käytöstä: ammattinsa jättäneiden opettajien korvaaminen johtaa väistämättä lisäkuluihin (Joiner & Edwards, 2008). Myöskään kansantaloudellisesta näkökulmasta tarkasteltuna ei ole kannattavaa kouluttaa työntekijöitä, jotka eivät tule työskentelemään sillä alalla, jolle heidät on koulutettu (Heikkinen et al., 2008). Yleensä noviisiopettajan perehdyttäminen hyvin heti alusta alkaen on halvempaa kuin uuden opettajan etsiminen ja palkkaaminen – näin säästetyt varat voitaisiin suunnata esimerkiksi induktiovaiheen tuen kehittämiseen (Carver & Feiman-Nemser, 2009). Panostamalla noviisiopettajien ammatilliseen kehittymiseen ja koko henkilökunnan yhteistyöhön koulun hallinto tekee pitkällä aikavälillä kannattavan sijoituksen (Cherubini, 2007). Voidaankin ajatella, että työyhteisöön hyvin sopeutunut noviisiopettaja todennäköisesti myös sitoutuu työhönsä ja näin ollen perehdytykseen panostaminen on järkevää.

Kuten edellä on esitetty, tilastoista voidaan selkeästi päätellä, että opettajien ammatinvaihto on todellinen ongelma. Ongelmaa on pyritty selittämään niin palkkauksellisilla syillä kuin odotusten ja todellisuuden välisellä ristiriidallakin. Myös puhtaasti väärä alavalinta voi olla syynä toimenkuvan jättämiselle – joskus tämä selviää opettajalle vasta hänen toimittuaan ammatissa joitakin vuosia. Opettajan ammatinvaihtoon liittyvä keskustelu on yleensä kielteisesti sävytynyttä. Luukkainen (2004) nostaa esiin raikkaan näkökulman huomauttamalla, että on koko yhteiskunnan etu, että opettajat suuntautuvat myös muihin työtehtäviin, kuten hallinnon ja järjestötoiminnan puolelle. Luukkaisen mielestä opettajankoulutuksen rakenne olisi pahasti vääristynyt, jos se tuottaisi ainoastaan yhteen ammattiin suuntautuneita kapea-alaisia osaajia. Opettaja ei saa jäädä tutkintonsa vangiksi, vaan muiden tehtävien parissa toimiminen tulisi nähdä ennen kaikkea myönteisenä oman osaamisen kartoittamisena ja laajentamisena. (Luukkainen, 2004, s. 314.)

3 KOULU TYÖYHTEISÖNÄ

Yhteisö on käsite, jota käytetään usein yleiskielessä kuvaamaan erilaisia ihmisjoukkojen muodostamia ryhmittymiä. Kuitenkin käsite on tätä huomattavasti moniulotteisempi ja ongelmallisempi ja sen yksiselitteinen määrittely on varsin haastavaa. Yhteisöt voidaan jakaa karkeasti kahteen eri tavoin muodostuneeseen yhteisömalliin, joita ovat toiminnallinen ja symbolinen yhteisö. Toiminnallisella yhteisöllä tarkoitetaan yhteisöä, joka muodostuu yhteisen toiminnan ja vuorovaikutuksen seurauksena ja vastaa omasta toiminnastaan. Symbolisessa yhteisössä jäseniä puolestaan yhdistää yhteinen aate tai muu yhteenkuuluvuuden tunnetta vahvistava tekijä. (Lehtonen, 1990, s. 23–24.)

Työyhteisön käsitteen asema tällaisessa jaottelussa herättää kysymyksiä, sillä kyseessä on kohtalaisen keinotekoisesti koottu ihmisjoukko, jonka itsenäinen päätösvalta on rajoittunutta ja jonka toimintaa säätelee jokin ylempi taho. Ulkoapäin säädellyn, virallisen työyhteisön lisäksi sen jäsenet muodostavatkin usein myös niin sanotusti epävirallisen yhteisön, joka poikkeaa varsinaiselle työyhteisölle asetetuista normeista. (Lehtonen, 1990, s. 232.) Opettajan työyhteisönä toimii yleensä opettajayhteisö, jolla tarkoitetaan sitä opettajista koostuvaa sosiaalista muodostelmaa, joka toteuttaa koulun tasolla kouluorganisaatiolle määriteltyä tehtävää. Opettajayhteisöllä on oma, yksilöllinen kulttuurinsa, joka muovautuu jatkuvasti uudelleen yhteisön toiminnan kautta. (Huusko, 1999, s. 82.)

Opettajayhteisölle on usein ominaista myös pienten, samanhenkisistä opettajista koostuvien ryhmittymien muodostuminen varsinaisen työyhteisön sisälle. Tällaisia ryhmiä pidetään varsin luontevana osana opettajayhteisön toimintaa, mutta niiden epävirallisen luonteen vuoksi on haastavaa varmistaa, että kaikki opettajat pääsisivät halutessaan osallistumaan ryhmien toimintaan. (Huusko, 1999, s. 308.) Tämän tutkimuksen kannalta mielenkiintoista onkin tarkastella opettajayhteisöä sekä virallisena että epävirallisena työyhteisönä ja kuvata näiden yhteisöjen normien ja toimintakulttuurin merkitystä niihin uutena jäsenenä liittyvälle noviisiopettajalle.

Työyhteisöllä on tärkeä merkitys noviisiopettajan työuran alussa. Nasser-Abu Alhijan ja Freskon (2010b) tutkimuksessa noviisiopettajat kokivat sopeutumisensa työyhteisöön ensimmäisen työvuotensa aikana onnistuneen suhteellisen hyvin. Noviisit eivät kuitenkaan kaikkien tutkijoiden mukaan tunne täysin kotiutuneensa työympäristöönsä, jolloin he eivät

koe voivansa suoriutua työtehtävistään tehokkaasti. Tyytymättömiä noviisiopettajat ovat esimerkiksi ammatillisen ja henkilökohtaisen tuen sekä ammatillisen tunnustuksen ja kunnioituksen puutteeseen. (Gavish & Friedman, 2010.) Kuten kaikilla työyhteisöillä, myös koululla työympäristönä on omat erityispiirteensä, jotka vaikuttavat työyhteisön toimintaan. Tässä pääluvussa tarkastellaan koulua työyhteisönä niin koulun toimintakulttuurin, opettajayhteisön kuin hallinnonkin kannalta. Tämän tutkimuksen tavoitteen vuoksi koulua työyhteisönä tarkastellaan tässä yhteydessä lähinnä noviisiopettajan näkökulmasta.

3.1 Koulun toimintakulttuurin merkitys induktiovaiheessa

Koulun toimintakulttuurilla tarkoitetaan kaikkia niitä koulun virallisia ja epävirallisia sääntöjä, toimintatapoja sekä arvoja ja periaatteita, jotka vaikuttavat koulun toiminnan taustalla (Opetushallitus, 2004, s. 19). Koulun toimintakulttuuri pitääkin sisällään paljon tiedostamattomia arvoja ja normeja, jotka vaikuttavat kokonaisvaltaisesti myös kaikkeen opettajien toimintaan (Huusko, 1999, s. 309). Noviisiopettajan selviytymisen ja sopeutumisen kannalta on olennaisen tärkeää, että työyhteisöllä on yhteisesti sovitut toimintatavat, joita yhteisön jäsenet ovat sitoutuneet noudattamaan. Kuitenkin koulun toimintakulttuurille on usein luonteenomaista se, ettei mitään tarkkoja toimintaohjeita ole, tai niihin ei ole sopimuksesta huolimatta sitouduttu. Epätietoisuus yhteisössä vallitsevista rooleista ja käyttäytymissäännöistä luo epävarmuutta ja vaikuttaa koko koulun ilmapiiriin kielteisesti. (Aho, 2011, s. 97.) Esittääkseen työyhteisön ilmapiirin tulehtumisen opettajat pyrkivät myös usein välttelemään epämiellyttäviä tilanteita ja ongelmien tuomista valoon. Näin ollen epäkohtia ja tyytymättömyyttä mieluummin siedetään kuin pyritään korjaamaan. (Kelchtermans & Ballet, 2002.)

Floresin ja Dayn (2006) mukaan pyrkimys sopeutua uuteen työyhteisöön valitettavan usein kuihduttaa tehokkaasti vastavalmistuneen opettajan luovuuden ja innokkuuden. Heidän tutkimuksessaan suurin osa noviisiopettajista omaksui sopeutumista helpottaakseen strategian, jossa noudatetaan ja mukaillaan esimerkiksi esimiehen tai valvovan opettajan tapaa toimia ja opettaa. Yleisesti ottaen sosiaalistuminen koulun kulttuuriin tapahtuukin omaksumalla sen arvot ja normit – usein huolimatta siitä, että ne eivät täysin vastaa omaa ajatusmaailmaa. Tämän seurauksena opettamista ja työyhteisössä toimimista alkaa leimata yhä enemmän konservatiivisuus, muiden mukailu ja rutiinien noudattaminen. Myös kirjoittamattomat säännöt, byrokratia sekä opettajien välinen kilpailu vaikuttavat uusien opettajien asenteisiin ja toimintaan negatiivisesti vähentämällä innovatiivisuutta ja edistyskäsitystä. Ryhmälle

ominaisten tapojen sokea mukailu vahvistuu entisestään yhteisöissä, joissa esimieheltä ja kollegoilta saatu tuki koetaan puutteelliseksi. (Flores & Day, 2006.)

On havaittu, että noviisiopettajien työssään kokema tyytyväisyys on yhteydessä koulun ilmapiiriin ja mahdollisuuteen tehdä yhteistyötä kollegoiden kanssa (Ulvik et al., 2009). Noviisiopettajat kuitenkin kokevat, että koulun kulttuuriin sopeutuminen ja ammatillisten verkostojen luominen on haastavaa koulun hektisen aikataulun ja erillisten luokkahuoneiden aiheuttaman eristäytyneisyyden vuoksi. Kouluyhteisöön sopeutumista vaikeuttavat myös koulun viitekehyksen, henkilöstön sekä jo vakiintuneiden sosiaalisten rakenteiden ja käytäntöjen vieraus. (Hebert & Worthy, 2001.) Sabarin (2004) haastattelemat noviisiopettajat jopa kokivat, että sekä koulun hallinto että jo pitkään ammatissa toimineet opettajat tietoisesti eristivät heidät työyhteisöstä eivätkä arvostaneet noviiseja heidän toivomallaan tavalla.

Uusien opettajien identiteetin rakentumista tarkastellessaan Flores ja Day (2006) havaitsivat, että työelämää siirtyessään noviiseilla on usein vahva kokemus omasta sisäisestä opettajuudestaan, mutta negatiivisen koulukulttuurin vaikutus horjuttaa ja epävakauttaa kuvaa omasta identiteetistä. Tutkijat painottavatkin, että mahdollisuus ammatillisen identiteetin rakentamiseen pitäisi huomioida tehokkaammin jo noviisiopettajien induktiovaiheessa. (Flores & Day, 2006.) Koulun toimintakulttuurilla voidaan tässä alaluvussa esiteltyjen tutkimusten mukaan vaikuttaa suurestikin siihen, kuinka noviisi rakentaa omaa opettajuuttaan. Siispä koulun toimintakulttuuri noviisiopettajien induktiovaiheen keskeisenä edistäjänä tai jarruttajana tulee huomioida mahdollisia tukimuotoja kehitettäessä.

3.2 Noviisi osana opettajayhteisöä

Opettajat ovat kautta aikojen työskennelleet sekä fyysisesti että henkisesti varsin yksin, ja opettajayhteisöä on perinteisesti leimannut eristyneisyys ja yksilöinä toimiminen. Viimeisten vuosikymmenten aikana on kuitenkin tapahtunut muutos, jonka myötä opettajien välinen yhteistyö on alettu kokea arvokkaana koulun ja ammatillisen kehittymisen työvälineenä. (Tynjälä & Heikkinen, 2011.) Myös Luukkainen (2004) huomauttaa, että koulutussektorin ulkopuolisissa työyhteisöissä on viimeisten vuosikymmenten aikana siirrytty yksin tekemisen ihanteesta kohti erilaisia yhteistyömuotoja. Yksilöiden osaamisen sijaan keskitytään koko työorganisaation kollektiivisen kyvykkyyden tehostamiseen: työntekijät nähdään osana joukkuetta, jolloin myös haasteet ja ansiot otetaan vastaan yhteisönä, ei yksilöinä.

Luukkainen peräänkuuluttaakin, että myös opettajakunnan olisi syytä seurata voimakkaammin yleistä muutosta ja kehittyä kohti asiantuntijayhteisöjä, joissa osaamiset täydentävät toisiaan. Työyhteisöön tuleva uusi opettaja tulisikin näin ollen nähdä joukkueen uutena jäsenenä, jonka osaaminen tehostaa koko yhteisön toimivuutta. (Luukkainen, 2004, s. 293.)

Tiivis ja kannatteleva työyhteisö on olennainen opettajan työssä jaksamiseen liittyvä tekijä. Etenkin noviisiopettajat kokevat saavansa paljon turvaa ja tukea toimivasta työyhteisöstä. Hyvä työyhteisö tukee opettajaa ja antaa hänelle vapauden tehdä työtään parhaaksi näkemälleen tavalla. Kokeneempien kollegoiden kanssa työskentely nähdään hyödyllisenä ja opettavaisena mahdollisuutena. (Kari & Varis, 1997, s. 60–61.) Williams, Prestage ja Bedward (2001) ovat tutkineet opettajayhteisön toimintakulttuuria sekä sen yhteistyökäytäntöjen merkitystä noviisiopettajalle ja havainneet, että onnistunut yhteistyö jo yhdenkin kollegan kanssa edesauttaa noviisiopettajan menestyksestä induktiota. Ammatillinen kasvu ja jatkuva kehittyminen, henkilökohtainen tyytyväisyys ja työstä nauttiminen leimasivat heidän tutkimuksessaan kuitenkin vahvimmin niiden noviisiopettajien joukkoa, joka oli työskennellyt vahvasti yhteistyötä painottavassa työyhteisössä. (Williams, Prestage & Bedward, 2001.)

Noviisiopettajat ovat työyhteisön uusina jäseninä huomanneet, että opettajayhteisön toimintaa sävyttää yllättävän usein kateus ja kuppikuntien muodostuminen. Siinä missä toimiva työyhteisö koetaan voimavarana, voivat työyhteisön toimimattomuus ja puutteelliset yhteistyötaidot nousta todelliseksi ammatin varjopuoleksi. (Kari & Varis, 1997, s. 60–61.) Toisaalta kuppikuntien muodostumista ei Huuskon (1999) mukaan pidä välttämättä nähdä ainoastaan toimimattoman työyhteisön tunnusmerkkinä, vaan tunnustaa myös niiden mahdollisuudet koulun kehittämistyössä. Tällaisten pienten, epävirallisten ryhmittymien julkinen tunnustaminen ja niiden avoin toiminta voisivat mahdollistaa eri ryhmittymien ohjaamisen koko työyhteisöä hyödyttävään suuntaan ja edistää tiedonkulkua koulun sisällä. Näin voitaisiin myös tehokkaammin jakaa tietoa ja kokemusta eri ryhmien kesken. (Huusko, 1999, s. 311.) Voidaankin pohtia, mahdollistaisiko tällainen erilaisten opettajaryhmittymien avoin toiminta työyhteisössä myös sen, että noviisiopettaja työyhteisön uutena jäsenenä voisi helpommin löytää itselleen sopivia yhteistyökumppaneita.

Almiala (2008) on havainnut, että opettajayhteisössä esiintyy usein kyräilyä, kateutta ja teenäisyyttä, eikä uusiin ehdotuksiin ja ideoihin suhtauduta suojeasti. Almialan tutkimukseen

osallistuneet opettajat kaipasivat kouluun enemmän yhteisöllisyyttä, koska yhteisten toimintatapojen ja yhteisen suunnittelutyön uskottiin tukevan työssä jaksamista. (Almiala, 2008, s. 129–132.) Tätä tukee myös Williamsin, Prestagen ja Bedwardin (2001) havainto siitä, että yksilötyöskentelyä suosiva opettajayhteisö ei välttämättä kykene vastaamaan noviisiopettajan tarpeisiin induktiovaiheessa, vaan voi jopa estää noviisia saamasta tarvitsemaansa tukea.

Blomberg (2008) havaitsi tutkimuksessaan, että aloittelevien luokanopettajien käsitys uuden työyhteisön toimivuudesta muuttui merkittävästi lukuvuoden kuluessa. Aluksi noviisiopettajat kokivat saavansa työyhteisöstä tukea ja hyväksyntää, ja kaiken kaikkiaan uusi tulokas otettiin ystävällisesti vastaan. Alun positiivisten kokemusten jälkeen noviisiopettajat saivat kuitenkin huomata, että opettajayhteisön sisällä käytiin jatkuvaa valtataistelua ja omasta reviiristä oltiin hyvin tarkkoja. Kokeneemmat opettajat saattoivat puuttua noviisiopettajien toimintaan omavaltaisesti ja näin nolata heidät jopa julkisesti, mikä laski noviisiopettajien tunnetta siitä, että heitä arvostetaan täysivaltaisina opettajina ja opettajayhteisön jäseninä. (Blomberg, 2008, s. 154–163.)

Kelchtermans ja Ballet (2002) esittävät opettajien mittaavan omaa pätevyyttään kollegoilta ja rehtorilta saadun hyväksynnän kautta. Toisaalta Gavishin ja Friedmanin (2010) mukaan suurimpia noviisiopettajien kokemia epäonnistumisen tuntemuksia herättävät tilanteet, joissa he kokevat, etteivät saa arvostusta oppilailtaan tai julkiselta taholta. Noviisit eivät myöskään saa mielestään tarpeeksi kollegiaalista tukea, joka auttaisi vahvistamaan heidän omaa ammatillista identiteettiään. Mielenkiintoista on, että Gavishin ja Friedmanin mukaan kollegiaalisen tuen puute ei kuitenkaan aiheuta loppuunpalamisen tai epäonnistumisen tunteita. Näyttääkin siltä, että opettajat eivät arvota omaa työtään niinkään suhteessa vertaisryhmäänsä eli muihin opettajiin, vaan etsivät arvostusta ammattiryhmänsä ulkopuolelta, kuten esimerkiksi oppilailta. (Gavish & Friedman, 2010.)

Kollegiaalisen tuen riittävydestä on olemassa myös toisenlaisia tutkimustuloksia. Esimerkiksi Pahkinin, Vanhalan ja Lindströmin (2007) mukaan opettajat kokevat kollegoiltaan saamansa tuen riittäväksi. Nasser-Abu Alhijan ja Freskon (2010b) tutkimukseen osallistuneista noviisiopettajista valtaosa, jopa kolme neljästä, oli saanut opettajakollegoiltaan tukea työuransa alussa. Opettajakollegoilta saatu tuki koetaankin toimivammaksi ja merkitykselli-

semmäksi kuin esimieheltä saatu tuki (Pahkin, Vanhala & Lindström, 2007, s. 16). Mielenkiintoista on myös se, että noviisiopettajat kokevat saavansa opettajayhteisön sisällä enemmän tukea muilta noviisiopettajilta kuin kokeneilta kollegoiltaan (Ulvik et al., 2009).

Blombergin (2008) tutkimuksessa havaittiin, että läheisimmäksi työtoveriksi noviisiopettajalle muodostui usein toinen noviisiopettaja, jos koulun työyhteisöstä sellainen löytyi. Vertaisen löytäminen opettajayhteisöstä lievitti yksinäisyyden tunnetta ja kannatteli noviisia työvuoden aikana. (Blomberg, 2008, s. 158.) Myös Floresin ja Dayn (2006) tutkimustulosten mukaan noviisit tukeutuvat eniten muihin uusiin opettajiin tai vaihtoehtoisesti ennestään tuttuihin tai samaa oppiainetta opettaviin kollegoihinsa. Aho (2011) esittää mielenkiintoisen näkemyksen siitä, miksi noviisit ja kokeneemmat opettajat eivät usein kohtaa työyhteisössä: nuoret opettajat eivät välttämättä osaa täysin arvostaa työvuosien kerryttämää kokemusta ja toisaalta kokeneet opettajat voivat vähätellä aloittelijan nuoruuden intoa. Kuitenkin yhdistämällä pitkään alalla toimineen opettajan kokemuksen ja nuoren, vastavalmistuneen opettajan innokkuuden voitaisiin saada aikaan hedelmällisiä tuloksia. (Aho, 2011, s. 94, 98.)

Leppälä et al. (2012, s. 154) korostavat, että sen sijaan, että tuki keskittyisi ainoastaan noviisiopettajiin, keskeistä olisi kehittää koko työyhteisöä ja näin edistää kaikkien opettajien ammatillista kehittymistä. Toimiva työyhteisö ja luontevat suhteet työtovereihin ovat avainasemassa noviisiopettajan vahvan itseluottamuksen rakentumisessa (Kelchtermans & Ballet, 2002). Tärkeää onkin huomioida, että työyhteisön vaikutus, niin positiivinen kuin negatiivinenkin, vaikuttaa merkittävästi siihen, kuinka opettajat rakentavat ja uudelleenmuotoilevat käsityksiään opettajuudesta (Flores & Day, 2006).

3.3 Koulun hallinto noviisin tukena

Edellä on käsitelty koulun toimintakulttuurin ja opettajayhteisön merkitystä noviisiopettajan näkökulmasta. Myös koulun hallinnolla on osansa noviisiopettajan induktiovaiheen onnistumisessa. Tässä alaluvussa tarkastellaankin sitä, kuinka hallinnon toiminta vaikuttaa uraansa aloittelevaan noviisiin. Yleisesti ottaen opettajat toivovat saavansa hallinnolta tukea sekä oikeudenmukaista ja tasa-arvoista kohtelua (Aho, 2011, s. 96). Noviisiopettajat kokevat, että hallinnolta saatu tuki vahvistaa tunnetta pätevyydestä, kunnioituksesta ja itsenäisyydestä (Bickmore & Bickmore, 2010). Nasser-Abu Alhijan ja Freskon (2010b) tutkimuk-

seen osallistuneista noviisiopettajista kuitenkin vain puolet koki saaneensa tukea koulun rehtorilta. Almialan (2008, s. 208) tutkimukseen osallistuneet opettajat eivät myöskään kokeineet saaneensa hallinnolta arvostusta tai tunnustusta. Toisaalta Pahkinin, Vanhalan ja Lindströmin (2007, s. 17) tutkimukseen vastanneista opettajista valtaosa katsoi esimiehensä arvostavan heidän saavutuksiaan.

Noviisiopettajat kokevat, että koulu organisaationa epäonnistuu ammatillisen kasvun tukemisessa eikä auta opettajia hyödyntämään henkilökohtaisia ja ammatillisia kykyjään parhaalla mahdollisella tavalla (Gavish & Friedman, 2010). Ongelma ei ulotu ainoastaan aloitteleviin opettajiin, vaan opettajat kaikista ikäryhmistä kaipaavat esimieheltään enemmän tukea niin arkipäivän työhön kuin oman osaamisensa kehittämiseenkin. Opettajat kyseenalaistavat myös esimiehen kyvyn kannustaa työntekijöitä eriävän mielipiteen esittämiseen sekä tärkeisiin päätöksiin osallistumiseen. (Pahkin, Vanhala & Lindström, 2007, s. 58.) Aho (2011, s. 95) kuitenkin muistuttaa, että tuen tulisi toimia kaksisuuntaisesti, niin rehtorilta opettajille kuin opettajilta rehtorillekin.

Myös Almialan (2008) tutkimuksessa opettajat kokivat, ettei koulun hallinto onnistunut tukemaan heitä oikealla tavalla tai puuttumaan tarpeeksi tehokkaasti niihin ongelmiin, joihin työntekijät kaipasivat muutosta. Haastaviksi koettiin myös tilanteet, joissa opettajan ja rehtorin näkemykset eivät kohdanneet. Haastatellut opettajat kyseenalaistivat hallinnon ammatitaidon ja ymmärryksen jokapäiväisen työn haasteista, mutta tiedostivat, että osa hallinnon tekemistä päätöksistä pohjautui esimerkiksi kunnan säästötoimiin. Kaiken kaikkiaan tyytymättömyys hallinnolta saatuun tukeen vaikeutti opettajien työssä jaksamista. (Almiala, 2008, s. 133–134.) Pahkinin, Vanhalan ja Lindströmin (2007, s. 17) tutkimukseen osallistuneista opettajista kolme viidesosaa koki saavansa lähimmältä esimieheltään tukea usein tai aina sitä tarvitessaan – kaksi viidestä siis koki saavansa tukea tätä harvemmin.

Hallinnon merkitystä työyhteisön toimivuudelle on syytä pohtia, koska esimiehen omaksuma johtamistyyli vaikuttaa työyhteisön ilmapiiriin ja toimintaan (Juuti, 2010, s. 135). Koulun johtajana rehtorilla on suuri rooli opettajan käsitysten ja asenteiden muokkaajana. Kannustava, rohkaiseva ja informatiivinen johtaja sekä toimivat työyhteisön jäsenten väliset suhteet johtavat todennäköisimmin positiivisiin käsityksiin opettamisesta. (Flores & Day, 2006.) Jotta erilaiset sopeutumisen tukikeinot toimitaisivat mahdollisimman tehokkaasti, on tärkeää, että koulussa vallitsee myönteinen ilmapiiri, jonka luomisessa koulun hallinnolla on

merkittävä rooli (Bickmore & Bickmore, 2010). Positiivisen ja tukevan toimintakulttuurin pohjana on avoin ilmapiiri, joka ruokkii ammatillista kehittymistä ja tarjoaa kokemuksia pätevydestä (Gavish & Friedman, 2010). Joiner ja Edwards (2008) pitävät tarkoituksenmukaista ilmapiiriä ja toimintakulttuuria jopa edellytyksenä, jota ilman noviisiopettajan onnistunut induktiovaihe ei ole mahdollinen.

4 NOVIISIOPETTAJA OSAKSI TYÖYHTEISÖÄ

Uusien opettajien sopeutumisen tueksi on kehitetty erilaisia ohjelmia ja käytäntöjä, joiden tavoitteena on helpottaa siirtymää opiskelijasta opettajaksi (Nasser-Abu Alhija & Fresko, 2010a). On havaittu, että järjestelmällistä tukea ensimmäisenä työvuotenaan saaneet noviisiopettajat suhtautuvat kuluneeseen vuoteen muita myönteisemmin (Fresko & Nasser-Abu Alhija, 2009). Tässä pääluvussa tarkastellaan noviisiopettajien perehdytystä yleisellä tasolla sekä esitellään yksityiskohtaisemmin yleisimpiä noviisiopettajien tueksi tarjottuja tukimuotoja.

4.1 Noviisiopettajan työhön perehdyttäminen

Noviisiopettajan siirtymää koulutuksesta työelämään käsittelevässä luvussa 2.1 esitettiin sekä Euroopan yhteisöjen komission että opetusministeriön näkemykset siitä, että opettajan koulutuksen, induktiovaiheen koulutuksen sekä täydennyskoulutuksen tulisi muodostaa yhtenäinen jatkumo, jotta opettajan jatkuvaa ammatillista kasvua voitaisiin tukea tehokkaasti. Euroopan yhteisöjen komission (2007) tiedonannossa esitetään, että yhtenäisyyden saavuttamiseksi kaikille opettajille tulisi taata oikeus tasavertaiseen tukeen sekä uransa alussa että sen aikana. Tämän kannalta olisi tärkeää, että jokainen noviisiopettaja pääsisi osallistumaan tehokkaaseen induktiovaiheen koulutukseen ensimmäisten kolmen työvuotensa aikana sekä saisi järjestelmällistä ohjausta ja mentorointia läpi koko uransa. Lisäksi opettajan tulisi voida säännöllisesti esittää työyhteisössään näkemyksiään omasta koulutuksen ja kehittymisen tarpeestaan. (Euroopan yhteisöjen komissio, 2007, s. 12.)

Le Maistre ja Paré (2010) huomauttavat myös, että vaikka mentoroinnista ja muista työhön sopeuttavista tuen muodoista on saatavilla paljon tietoa, ei niiden soveltaminen käytäntöön ole niin yleistä kuin voitaisiin tämän perusteella olettaa. Heidän mukaansa useimmat noviisiopettajat eivät edelleenkään ole minkäänlaisen järjestelmällisen tuen piirissä. (Le Maistre & Paré, 2010.) Toisaalta Smithin ja Ingersollin (2004) tutkimuksen mukaan noin 80 % yhdysvaltalaisista noviisiopettajista kuului 2000-luvun alussa jonkin perehdytysohjelman piiriin. Eurooppalaisista valtioista vain puolet tarjoaa systemaattista tukea noviisiopettajille heidän ensimmäisten työvuosiensa aikana (Euroopan yhteisöjen komissio, 2007, s. 5).

Suomessa aloittelevien opettajien perehdytys on jätetty koulutuksen järjestäjien ja yksittäisten koulujen vastuulle, eikä koko maan kattavaa, järjestelmällistä perehdytysohjelmaa ole olemassa. Näin ollen noviisiopettajien perehdytyksen keinot, intensiteetti ja laatu vaihtelevat suuresti eri koulujen välillä. (Jokinen, Markkanen, Teerikorpi, Heikkinen & Tynjälä, 2012, s. 37.) Jokinen ja Välijärvi (2006, s. 93) viittaavat artikkelissaan tutkimukseensa, jonka mukaan suomalaiset induktiovaiheen tukimuodot ovat usein epämuodollisia tai jopa olemattomia. Heikkinen et al. (2008) korostavat kansalliseen viitekehykseen soveltuvan induktiovaiheen tuen tärkeyttä. Opetusministeriön (2007, s. 47) opettajankoulutusta käsittelevän selvityksen mukaan jokaiselle opettajalle onkin taattava oikeus perehdytyskoulutukseen hänen työuransa alussa: perehdytyksen puuttuminen ei ainoastaan heikennä noviisiopettajan asemaa, vaan vähentää myös kouluyhteisön mahdollisuutta hyödyntää noviisin tuoretta ja ajantasaista tietoa.

Useat tutkijat ovat samaa mieltä siitä, että noviisiopettajille suunnatuille sopeuttamisohjelmille ei ole olemassa mitään yleistä kaavaa tai mallia, joka toimisi kaikkialla, sillä kullakin kouluyhteisöllä on oma, yksilöllinen kulttuurinsa omine toimintatapoineen ja tarpeineen (Fresko & Nasser-Abu Alhija, 2009; Joiner & Edwards, 2008; Tynjälä & Heikkinen, 2011; Ulvik et al., 2009). Osa tutkijoista on jopa vahvasti sitä mieltä, että sopeuttamisohjelmia ei tulisi standardisoida lainkaan (Devos, 2010; Fresko & Nasser-Abu Alhija, 2009). Toisaalta Carver ja Feiman-Nemser (2009) huomauttavat, että ohjelmille määritetyt yleiset standardit voivat myös olla hyödyksi: ne auttavat ohjaamaan toimintaa haluttuun suuntaan sekä arvioimaan tapahtunutta kehitystä. Myös Howe (2006) korostaa sitä, ettei mikään induktiomallisellaisenaan soveltu kaikkiin ympäristöihin, mutta erilaisia ratkaisuja tarkastelemalla voidaan pyrkiä ajattelemaan uudella tavalla ja löytämään tehokkaita toimintamalleja, joita voidaan soveltaa kuhunkin tilanteeseen sopiviksi.

Esimerkiksi Bickmore ja Bickmore (2010) ovat eritelleet kuusi sopeutumista edistävää monipuolisen tuen osatekijää, jotka ovat mentorointi, moniammatilliset työryhmät, vuorovaikutus rehtorin kanssa, ammatilliseen kehitykseen keskittyvät kokoontumiset, orientaatio sekä aine- ja vuosiluokkakohtaiset työryhmät. Fantillin ja McDougallin (2009) tutkimuksessa erityisen tärkeiksi noviisiopettajien sopeutumista helpottaviksi tuen muodoiksi nousivat tiimiopettajuus ja yhteistyö esimerkiksi saman luokka-asteen opettajien kanssa sekä epävirallisesti muodostuneet mentorisuhteet. (Fantilli & McDougall, 2009.)

Noviisiopettajille suunnattujen tukitoimien tarkoituksena on vahvistaa noviisiopettajien ammatillista statusta sekä madaltaa koettua shokkia, joka kohdataan todellisuuden ollessa ristiriidassa odotusten kanssa (Nasser-Abu Alhija & Fresko, 2010a). Onnistunut perehdytysohjelma vahvistaa noviisiopettajan ammatillista itseluottamusta, mikä myös mahdollistaa itseohjautuvan ammatillisen kehittymisen. Noviisiopettajat kokevat tyypillisesti, että perehdytysohjelmat auttavat heitä hyväksymään inhimillisyytensä ja niin sanotusti pehmentävät laskua epäonnistumisten sattuessa. (Cherubini, 2007.) Suomessa aloittelevien opettajien perehdytys tukee kuitenkin vain harvoin noviisin ammatillista kasvua ja ammatti-identiteetin kehittymistä, eikä oman opettajuuden reflektointia yleensä tueta järjestelmällisesti (Jokinen et al., 2012, s. 37; Jokinen & Välijärvi, 2006, s. 93). Edellä esitettyjen tutkimustulosten valossa on syytä pohtia, kuinka suomalaisten noviisien ammatillista kasvua voitaisiin nykyistä tehokkaammin tukea.

Leppälän et al. (2012, s. 146) mukaan Suomessa opettajia tuetaan yleisimmin perehdyttämällä heidät koulun käytänteisiin, järjestämällä mentorointia sekä tarjoamalla työnohjausta ja täydennyskoulutusta. Bickmore ja Bickmore (2010) korostavat monitahoisen tuen merkitystä noviisiopettajan sopeutumiselle. Heidän tutkimuksensa mukaan sopeuttaminen toimii tällöin sekä henkilökohtaisella että ammatillisella tasolla. Toimivimmat induktiovaiheen tukimuodot tarjoavat uusille opettajille mahdollisuuksia oppia yhteistyössä kokeneiden opettajien kanssa kannustavassa työympäristössä, joka tukee noviisiopettajan itsereflektiota ja asteittaista sopeutumista koulun kulttuuriin (Howe, 2006). Carverin ja Feiman-Nemserin (2009) tutkimuksen mukaan suuntaamalla resursseja ja kehittämällä yhteisiä, konkreettisia työvälineitä voidaan parantaa perehdytysohjelmien toimintaa ja niihin sitoutumista.

4.2 Esimerkkejä erilaisista induktiovaiheen tukimuodoista

Uuden opettajan työhön perehdytys on Suomessa usein epämuodollista ja satunnaista. Jokisen ja Välijärven (2006) tutkimuksessa haastatellut noviisiopettajat kuvasivat saamaansa perehdytystä lähinnä rehtorin tai yhden opettajan luotsaamaksi pikaiseksi esittelyksi, jossa käytiin läpi koulun tilat, keskeiset käytännöt, opetusvälineet sekä päivittäiset rutiinit. Joissakin tapauksissa noviisiopettaja sai ohjausta samaa luokka-astetta opettavalta, kokeneelta opettajalta, mikä mahdollisti tiedon saamisen koulun toimintakulttuurista sekä kirjoittamattomista säännöistä. Pääpaino perehdytyksessä oli työyhteisöön ja sen toimintakulttuuriin sopeutumisessa, eikä niinkään noviisiopettajan ammatillisen kehittymisen tukemisessa. (Jokinen &

Väljjarvi, 2006, s. 94.) Vaikka Suomessa noviisiopettajien perehdytys jää usein tämänkaltaiselle tasolle, on noviisiopettajien induktiovaiheen tueksi kuitenkin kehitetty myös järjestelmällisempiä ja tavoitteellisempia tuen muotoja.

Edellisessä alaluvussa on esitelty noviisiopettajien induktiovaiheessa saamaa tukea ja siihen vaikuttavia tekijöitä lähinnä yleisellä tasolla. Tässä alaluvussa syvennytään niihin tuen muotoihin, joihin kirjallisuudessa usein viitataan. Huomio kiinnittyy pääasiassa sellaisiin tuen muotoihin, jotka on järjestetty tarkoituksellisesti tukemaan noviisiopettajia induktiovaiheessa. On kuitenkin huomattava, että kaikki tuki ei suinkaan ole muodollista ja järjestelmällistä, vaan tukea saadaan myös epämuodollisissa yhteyksissä ja jokapäiväisissä tilanteissa. Esimerkiksi Williams, Prestage ja Bedward (2001) jakavat noviisiopettajien saaman tuen strukturoituun ja spontaaniin tukeen ja korostavat etenkin epämuodollisen tuen merkitystä ammatillisen kasvun ja työtyytyväisyyden edistäjänä.

4.2.1 Epämuodollinen tuki

Epämuodollista tukea ja oppimista ei useinkaan tiedosteta erilliseksi oppimistilanteeksi, vaan sen ajatellaan olevan osa työnkuvaa. Kuitenkin suuri osa aikuisiällä opitusta tapahtuu juuri työpaikalla ja työtä tehtäessä. (Boud & Middleton, 2003.) Onkin tiedostettava, että kaikkea noviisiopettajien saamaa tukea ei voida laskea kuuluvaksi mihinkään muodolliseen perehdytysohjelmaan. Usein opettajat kokevat oppineensa suuren osan työssä käyttämästään tiedosta ja osaamisestaan perus- ja täydennyskoulutuksen ulkopuolella (Heikkinen & Tynjälä, 2012, s. 17). Käsitteellä epämuodollinen tuki tarkoitetaan tässä luvussa käytännössä kaikkea sitä arkielämän tiedostamatonta tukea, jota noviisiopettaja saa epämuodollisissa yhteyksissä ja jopa koko koulutusjärjestelmän ulkopuolella. Heikkinen, Tynjälä ja Jokinen (2010, s. 13) kuvaavat epämuodollisen oppimisen olevan arkielämässä tapahtuvaa, joskus tahatontakin toimintaa, joka ei johda mihinkään muodolliseen pätevyYTEEN tai sertifikaattiin.

Epämuodollisen tuen merkitystä vahvistaa havainto, jonka mukaan opettajat pitävät työpaikallaan toimivimpana sosiaalisen tuen muotona työtovereilta saatua kuuntelutukea (Pahkin, Vanhala & Lindström, 2007, s. 16). Epämuodolliset tuen muodot, kuten työtovereiden vapaaehtoisesti tarjoama apu ja neuvot ovat tyypillisesti uusien opettajien osakseen saamia tukimuotoja. Työympäristön sosiaalinen ilmapiiri ja työyhteisössä solmitut ihmissuhteet ovat-

kin noviisiopettajille keskeisen tärkeitä. Mielenkiintoista on se, että tämänkaltaisen tuen tärkein merkitys noviisiopettajille on uusien taitojen ja tietojen kartuttamisen sijaan tunne siitä, että heitä tuetaan. Työtovereilta saatu epämuodollinen tuki ei kuitenkaan jää pelkän tunteen tasolle, vaan noviisiopettaja useimmiten myös todellakin saa apua sitä tarvitessaan. (McNally, Blake & Reid, 2009.)

Epämuodollisen tuen muodot tarjoavat noviisille mahdollisuuksia saada ammatillisen identiteettinsä kehittymisen kannalta tärkeitä kokemuksia. Muiden opettajien työskentelyn seuraaminen ja heiltä ohimennen saadut neuvot saavat noviisin pohtimaan omaa opettajuuttaan ja sitä, millaiseksi opettajaksi he kenties haluavat tulla. (McNally, Blake & Reid, 2009.) Mahdollisuus päästä seuraamaan muiden opettamista ja nähdä erilaisia opetustyyplejä on tärkeä, koska osittain näiden kokemusten valossa noviisi rakentaa omaa opettajaidentiteettiään (Flores & Day, 2006).

Epämuodollisen tuen tarve syntyy usein yksittäisten tilanteiden ja vastaan tulevien haasteiden myötä. McNally, Blake ja Reid (2009) esittävätkin, että epämuodollisen tuen spontaanin ja tilannesidonnaisen luonteen vuoksi sillä on standardisoituja tuen muotoja parempi mahdollisuus tukea noviisiopettajan ammatillisen identiteetin ja opettajuuden kehittymistä. Opettajat oppivat työnsä kannalta merkityksellisiä tietoja ja taitoja varsin erilaisissa yhteyksissä niin työssä, vapaa-ajalla kuin koulutuksessakin. Opettajat kokevat saaneensa opettajuutensa kannalta merkittäviä tietoja ja taitoja esimerkiksi omasta elämäkokemuksestaan, oppilailta ja heidän vanhemmiltaan, omalta perheeltään, harrastuksistaan, internetistä sekä erilaisista epävirallisista opettajaryhmistä. Opettajat kokevat saaneensa uusia näkökulmia omaan työhönsä myös kollegoiltaan: oppimista tapahtuu sekä kokeneiden että kokemattomien opettajien kanssa toimiessa. (Heikkinen & Tynjälä, 2012, s. 18–20.)

4.2.2 Mentorointi

Perinteisesti mentoroinnilla on viitattu kahdenkeskiseen ohjaussuhteeseen, jossa kokenut opettaja ohjaa noviisia. Nykyään mentoritoiminnan nähdään rakentuvan yhä enemmän tasa-arvoisen yhteistyön pohjalle, jolloin aktiivinen tiedon rakentamisen prosessi ja dialogisuus korostuvat. Mentoritoiminta on yhä useammin ryhmässä tapahtuvaa toimintaa, jonka kautta pyritään siirtymään yksilöllisestä toimintakulttuurista yhteisölliseen. (Heikkinen et al., 2008.) Tässä alaluvussa käsitellään mentoritoimintaa lähinnä perinteisen kahdenkeskisen

ohjaussuhteen viitekehyksessä. Ryhmässä tapahtuvaa mentorointia taas käsitellään seuraavassa alaluvussa, jossa tarkastellaan yhteisöllisyyttä korostavia ryhmätyön muotoja.

Noviisiopettajalle voidaan määrätä hänen uransa alussa mentori, jonka puoleen hän voi tarvittaessa kääntyä kysymystensä ja ongelmiansa kanssa. Mentori on siis eräänlainen ohjaaja tai oppimestari, jolla yleensä on jo paljon kokemusta opettajan ammatissa toimimisesta. Mentori voi osaltaan huolehtia siitä, että noviisiopettaja pystyy suoriutumaan työtehtävistään ja saa välineitä oman opettajuutensa reflektointiin ja kehittämiseen. (Cowley, 1999, s. 104.) Mentorin tehtäviin voivat kuulua myös koulun yleisiin käytänteisiin tutustuttaminen sekä noviisiopettajan tukeminen oppilaiden tarpeet huomioivan opetusohjelman laatimisessa (Carver & Feiman-Nemser, 2009).

Noviisiopettajat kaipaavat mahdollisuutta vaikuttaa mentorin valintaan, mikäli mentori osoitetaan heille koulun hallinnon toimesta (Fantilli & McDougall, 2009). Eräässä tutkimuksessa havaittiin, että rehtorin osoittamat mentorit omistautuvat tehtävälleen niin sanottuja epävirallisia mentoreita vahvemmin (Nasser Abu-Alhija & Fresko, 2010a). Tämä viittaa siihen, että opettajan ja hallinnon yhteistyö mentorin valinnassa on tarkoituksenmukaista. Mentorin löytäminen voi kuitenkin usein tuottaa vaikeuksia (Fresko & Nasser-Abu Alhija, 2009).

Ohjauksen jatkuva etsintä tai itselle epäsovivaksi koettu mentori aiheuttavat noviisiopettajalle ahdistuksen ja stressin tuntemuksia (Fantilli & McDougall, 2009). Toisaalta onnistunut etsintä palkitsee: Bickmoren ja Bickmoren (2010) tutkimuksessa noviisiopettajat kokivat mentorien kanssa toimimisen vähentäneen heidän stressiään. Freskon ja Nasser-Abu Alhijan (2009) tutkimukseen osallistuneista noviisiopettajista suurin osa koki mentoroinnin onnistumisen kannalta erittäin tärkeäksi sen, että mentori opetti samaa oppiainetta tai vuosiluokkaa kuin noviisiopettaja. Nämä havainnot viittaavat siihen, että sopivan mentorin valikoituminen on tärkeä osa onnistunutta mentorointiprosessia.

On tärkeää, että noviisiopettajilla on mahdollisuus työskennellä kokeneempien opettajien kanssa, tarkkailla heidän työskentelyään sekä keskustella heidän kanssaan opettajan työhön liittyvistä kysymyksistä (Lambson, 2010). Opetusministeriön opettajankoulutusta käsittelevässä selvityksessä korostetaankin tarvetta mentoritoiminnan kehittämiseksi induktiovaiheen keskeisenä toimintamuotona (Opetusministeriö, 2007, s. 47). Myös noviisiopettajat itse kokevat, että mentoritoiminnasta olisi heille hyötyä heidän uransa alussa (Leppälä et al.,

2012, s. 152). Mentoritoiminnan koetaan auttavan opettajan työhön sitoutumisessa (Heikkinen et al., 2008), tarjoavan emotionaalista tukea ja vahvistavan noviisin tunnetta työyhteisöön kuulumisesta. Mentorit tukevat myös noviisiopettajien ammatillista kehittymistä tarjoamalla asiantuntijaneuvoja koskien opetussuunnitelmaa ja ohjaamista. (Bickmore & Bickmore, 2010.)

Mentoroinnin hyödyistä huolimatta noviisiopettajat kokevat, että mentoritoiminnassa on myös puutteensa (Fantilli & McDougall, 2009). Vaikka useat tutkijat korostavat, että mentorin tulee saada perehdytystä tehtäväänsä (Carver & Feiman-Nemser, 2009; Fantilli & McDougall, 2009; Heikkinen et al., 2008), toimii valtaosa mentoreista ilman varsinaista tehtävään valmistavaa koulutusta (Fresko & Nasser-Abu Alhija, 2009; Howe, 2006). Mentorin kouluttamisen merkitystä vahvistaa myös Nasser-Abu Alhijan ja Freskon (2010a) havainto, jonka mukaan mentoreista sitoutuneimpia ja tyytyväisimpiä toimenkuvaansa ovat juuri ne mentorit, jotka on koulutettu tehtäväänsä.

Noviisiopettajien mielestä mentorin kanssa työskentelyyn pitäisi myös varata aikaisempaa enemmän aikaa (Fantilli & McDougall, 2009). Myös Carver ja Feiman-Nemser (2009) korostavat, että onnistuneen mentoritoiminnan kannalta on olennaista, että mentorilla on säännöllisesti tilaisuuksia ja aikaa seurata noviisiopettajan työskentelyä ja tarjota sekä yleisiä neuvoja että suunnitteluapua. Yhteisen ajan löytäminen voi kuitenkin osoittautua haasteelliseksi opettajien muutenkin kiireisen aikataulun vuoksi. (Fresko & Nasser Abu-Alhija, 2009). Tähän ongelmaan on pyritty vastaamaan muun muassa vapauttamalla mentorin muusta opetusvelvollisuudestaan mentoroinnin ajaksi (Carver & Feiman-Nemser, 2009). Koska tällaiseen ratkaisuun harvoin löytyy tarpeeksi resursseja, voisi yhteistä aikaa pyrkiä järjestämään esimerkiksi lisäämällä työjärjestykseen erityisesti mentoroinnille varattua aikaa.

Mentorointi voi olla hyödyllistä myös mentorille itselleen. Noviisin kysymykset pakottavat hänet refleктоimaan omaa toimintaansa, ja usein mentoroinnin koetaankin edesauttavan koulu yhteisön kehittymistä kokonaisvaltaiseksi oppimisympäristöksi. (Le Maistre & Paré, 2010; Carver & Feiman-Nemser, 2009). Mentorointi voidaan tässä kontekstissa nähdä eri-ikäisten opettajien vuorovaikutuksena, jossa molemmilla osapuolilla on mahdollisuus ammatilliseen kehittymiseen (Heikkinen et al., 2008). Devos (2010) näkee mentorin roolin tärkeänä myös

laajemmasta yhteiskunnallisesta näkökulmasta tarkasteltuna: mentorin tehtävä on paitsi tukea noviisiopettajaa arjen työhön liittyvissä ongelmissa, myös kasvattaa häntä pohtimaan koulun merkitystä yhteiskunnallisena instituutiona.

Tässä yhteydessä on esitelty mentoritoimintaa noviisin ja kokeneemman opettajan välisenä, kahdenkeskisenä ohjaussuhteena, joka tähtää aktiiviseen tiedon rakentamiseen ja dialogiin kokeneen ja kokemattoman opettajan välillä. Vastaavanlaisia tavoitteita ja toimintamuotoja pitää sisällään myös työnohjaus, joka voi toteutua varsin samankaltaisesti kuin kahdenkeskinen mentoritoiminta. Työnohjauksessa painopiste on ohjattavan henkilökohtaisessa itse-reflektiossa. Pyrkimyksenä on tarkastella ja tutkiskella sekä ohjattavaa itseään että hänen suhdettaan työhönsä. Tavoitteena työnohjauksessa on lisätä ohjattavan ammatillisia ja persoonallisia valmiuksia. (Paunonen-Ilmonen, 2001, s. 11, 33.)

Mentorin tapaan myös työnohjaaja voi toimia suorana palautteenantajana ja ohjaajana varsinaisessa työtilanteessa tai työnohjaus voi tapahtua keskustelunomaisesti erillään käytännön työstä. Työnohjaaja voi olla esimerkiksi saman alan kokenut edustaja, joka on käynyt läpi työnohjaajakoulutuksen. (Paunonen-Ilmonen, 2001, s. 34, 54–55.) Ohjattavan ja ohjaajan kouluttautuneisuutta samalle alalle ei tule kuitenkaan pitää itseisarvona, vaan tarkoituksenmukaisempaa on valita ohjaaja sen mukaan, mikä työn osa-alue on ohjauksen kohteena. Esimerkiksi opettaja tarvitsee usein työnohjausta nimenomaan vuorovaikutussuhteisiin liittyvissä kysymyksissä, jolloin tunne-elämään, ryhmädynamiikkaan sekä ihmisenä kehittymiseen perehtynyt henkilö voi olla oikea valinta ohjaajaksi. (Keski-Luopa, 2011, s. 346–348.)

Mentoroinnista poiketen työnohjaajana ei voi toimia ohjattavan esimies tai tuttu henkilö, eikä työnohjaaja voi työskennellä ohjattavan kanssa samassa työyksikössä. Työyksikön ulkopuolista työnohjaajaa pidetään edellytyksenä toimivalle ohjaussuhteelle, sillä työyhteisöön kuulumattomalle henkilölle on helpompi puhua yhteisöön liittyvistä asioista. Lisäksi hän voi etäisyytensä ansiosta usein nähdä sellaisiakin asioita, jotka yhteisön jäseniltä jäävät huomaamatta. (Paunonen-Ilmonen, 2001, s. 65.) Tässä suhteessa työnohjaus eroaakin siis keskeisesti mentoroinnista, jossa yleistä ja usein myös tavoiteltavaa on muodostaa mentori-suhde samassa työyhteisössä toimivien kesken.

Työnohjaus muistuttaa monilta osin tässä alaluvussa kuvattua mentoritoimintaa, mutta siinä missä mentoritoiminta on suunnattu aloitteleville, vasta työhön totutteleville opettajille, voi

työnohjaus toimia jo kokeneenkin opettajan ammatillisen kehittymisen työvälineenä. Työnohjauksen painopiste on vahvasti ohjattavan itsereflektiossa ja sen mahdollistamissa oppimiskokemuksissa, eikä työnohjaajan tehtävä ole tarjota ohjattavalle valmiita vastauksia työhön liittyviin kysymyksiin (Keski-Luopa, 2011, s. 350). Mentoroinnissa toiminnan lähtökohtana nähdään työnohjausta vahvemmin myös käytännön työssä ohjaaminen sekä osapuolten välinen dialogi, joka kehittää heitä molempia. Tärkeää ei kuitenkaan ole se, mitä nimitystä toiminnasta kulloinkin käytetään, vaan se, että opettajien ammatillisen kehittymisen ja työssä jaksamisen tueksi on tarjolla toimintamuotoja, joita aktiivisesti tarjotaan niin aloitteleville kuin kokeneillekin opettajille.

4.2.3 Työryhmätyöskentely

Muiden perehdytyskeinojen ohella erilaisten yhteistoiminnallisuutta korostavien ryhmätyömuotojen on havaittu olevan hyödyllisiä noviisiopettajan ammatillisen kehittymisen kannalta (Bickmore & Bickmore, 2010). Yhteistoiminnallisten tukimuotojen suosion nousu voidaan nähdä seurauksena laajemmasta työ kulttuurin muutoksesta, jonka myötä pyritään siirtymään individualistisista työmuodoista kohti kollegiaalisempaa yhteistyötä. Yleisellä tasolla tarkasteltuna tämä ilmiö heijastelee konstruktivistisen tiedonkäsityksen yleistymistä. (Heikkinen et al., 2008.) Tässä yhteydessä työryhmätyöskentelyllä tarkoitetaan kaikkia niitä toimintamuotoja, joissa työskennellään ryhmässä ja pyritään yhteistoiminnallisuutta hyödyntämällä edistämään noviisiopettajien onnistunutta induktiovaihetta.

Bickmoren ja Bickmoren (2010) tutkimuksessa noviisiopettajat kokivat saavansa työryhmätyöskentelystä ja ammatillisen kehittymisen ryhmistä tukea etenkin ammatillisella tasolla. Työryhmätyöskentely antoi välineitä luokan hallintaan, päivittäisten velvollisuuksien hoitamiseen sekä oppilaita koskevien asioiden käsittelyyn. Ammatillisen kehittymisen ryhmissä pyrittiin löytämään kaikille opettajille yhteisiä päämääriä, mikä edisti opettajayhteisön yhteenkuuluvuuden tunnetta. (Bickmore & Bickmore, 2010.)

Kuten luvussa 4.2.2 esitettiin, mentoritoimintaa pidetään yleisesti tehokkaana tukimuotona. Heikkinen et al. (2008) vertailivat tutkimuksessaan erilaisia mentoroinnin malleja ja havaitsivat, että ryhmämuotoinen toimintamalli vaikuttaa otollisimmalta mentoroinnin muodolta. Ryhmämentoroinnilla tarkoitetaan toimintaa, jossa yksi mentori ohjaa ryhmää, johon voi

kuulua esimerkiksi joukko uusia opettajia. Verrattuna kahdenkeskiseen mentorointiin ryhmätoiminta oli helpommin organisoitavissa ja se tavoitti lähes jokaisen uuden opettajan. Parimentoroinnin kompastuskivenä on usein pätevien ja motivoituneiden mentoreiden vähäisyys, kun taas ryhmätoiminnassa yksi mentori voi ohjata useaa noviisia samanaikaisesti. (Heikkinen et al., 2008.)

Esimerkki noviisiopettajien tukimuotona käytetystä suomalaisesta menetelmästä on verme eli vertaisryhmämentorointi. Verme-toiminta ei rajoitu ainoastaan uusien opettajien tukemiseen, vaan pyrkii edistämään eri-ikäisten opettajien välistä ammatillista dialogia, joka mahdollistaa kaikkien osapuolten ammatillisen kehittymisen. Tapaamisissa osallistujat voivat keskustella paitsi kokemuksistaan ja osaamisestaan, myös työhönsä liittyvistä haasteista ja ongelmista. Vaikka vertaisryhmämentorointi on luonteeltaan varsin epämuodollista, on sen toiminta tavoitteellista, ja tapaamisissa keskustellaan sovitusta aiheesta tai aihepiiristä. Vertaisryhmämentoroinnin etuna nähdään osallistujien yhdenvertaisuus sekä toisaalta heidän yksilöllisyytensä. Erilaiset taustat ja osaamisalueet rikastavat vuorovaikutusta ja mahdollistavat kysymysten tarkastelemisen useasta eri näkökulmasta. (Heikkinen, Tynjälä & Jokinen, 2012, s. 48, 59, 73–78.)

Vertaisryhmätoimintaa noviisiopettajien tukimuotona on tutkinut myös Lambson (2010), joka tarkkaili vuoden ajan opettajille suunnatun, hyvin paljon edellä esitellyä verme-toimintaa muistuttavan study group -ryhmän työskentelyä, johon osallistui sekä kokeneita että aloittelevia opettajia. Vaikka noviisiopettajat kokivat study group -työskentelyyn osallistumisen olevan hyödyllistä, se koettiin aluksi myös ylimääräistä stressiä aiheuttavana velvollisuutena. Lukuvuoden edetessä noviisiopettajien suhtautuminen ryhmää kohtaan kuitenkin muuttui positiivisemmaksi, mikä näkyi muutoksena heidän osallistumisessaan: he toivat omia näkökulmiaan julki entistä useammin ja puhuivat niistä eri tavoin kuin vuoden alussa. Siinä missä vuoden alussa noviisiopettajien puhe keskittyi lähinnä heidän omaan toimintaansa ja sen pohtimiseen, vuoden kuluessa puheen keskiöön nousivat oppilaiden toiminta ja kehittyminen. (Lambson, 2010.) Vertaisryhmätoiminnan voidaan siis nähdä tukevan opettajan ammatillista kehittymistä ja edistävän osaltaan onnistunutta induktiovaihetta.

Edellisessä alaluvussa esiteltiin mentorointia sivuavaa työnohjausta lähinnä kahdenkeskisen ohjaussuhteen näkökulmasta. Työnohjaus on kuitenkin syytä nostaa esiin myös esiteltäessä

työryhmätyöskentelyä noviisiopettajalle suunnattuna tuen muotona, sillä työnohjaus tapahtuu yleisimmin edellä kuvattujen työryhmien kaltaisissa ryhmissä. Ryhmässä tapahtuvalla työnohjauksella on yksilötyönohjaukseen verrattuna monia etuja. Ohjattavien oppimisen ja kehittymisen kannalta ryhmä on tehokkaampi, rikkaampi ja taloudellisempi toiminnan vaihtoehto, joka voi mahdollistaa keskeisten kysymysten syvällisemmän käsittelyn. (Keski-Luopa, 2011, s. 353.)

Ryhmässä tapahtuva työnohjaus voi toteutua työyhteisön työnohjauksena, johon osallistuu koko työyhteisö tai osa siitä. Yleisempää on kuitenkin, että ryhmässä tapahtuvaan työnohjaukseen osallistuvat kuuluvat eri työyhteisöihin, ja jopa moniammatilliset työnohjausryhmät ovat osoittautuneet varsin toimiviksi. (Paunonen-Ilmonen, 2001, s. 29, 55–59.) Vaikka kokeneille työntekijöille moniammatillinen työnohjauksen ryhmä voi tarjota mahdollisuuden näkökulman laajentamiseen ja syvempään oppimiseen, kaipaavat vasta-alkajat yleensä työnohjausryhmää, joka koostuu saman ammattialan edustajista. Työskentely oman ammatin edustajien kanssa mahdollistaa oman ammatillisen identiteetin rakentamisen. (Keski-Luopa, 2011, s. 439.)

Myös muita yhteistoiminnallisia työryhmiä muodostettaessa tulee pohtia otollisinta ryhmän kokoonpanoa. Vaikka työskentely samankaltaisista työympäristöistä tulevien opettajien kanssa tuntuisi luontevimmalta ratkaisulta, voi myös ammatillisten rajojen ylittäminen sekä heterogeenisten kokoonpanojen suosiminen osoittautua hedelmälliseksi. Tällöin opettajilla on mahdollisuus laajentaa tehokkaasti näkökulmiaan. (Heikkinen et al., 2008.) Yhteistoiminnallisten toimintamuotojen etuna voidaankin nähdä erilaisten verkostojen muodostuminen. Verkostosta opettaja voi saada uusia ideoita, joita hän voi edelleen kehittää omaan tarkoitukseensa sopiviksi. Tynjälä ja Heikkinen (2011) rinnastavat tilanteen Vygotskyn tunnettuun teoriaan lähikehityksen vyöhykkeestä: muiden avustuksella yksilön on mahdollista saavuttaa taso, jolle hän ei itsenäisesti yltäisi. (Tynjälä & Heikkinen, 2011.)

5 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT JA TOTEUTUS

Tässä pääluvussa avataan ja eritellään tämän tutkimuksen toteuttamiseen liittyviä lähtökoh-
tia ja periaatteita. Aluksi esitellään tutkimuksen lähtökohtana toimivat tutkimusongelmat,
jotka ohjaavat tutkimuksen tekoa ja aineiston analyysiä. Tämän jälkeen pureudutaan feno-
menologiaan tämän tutkimuksen lähestymistapana ja tarkastellaan autenttisen kokemuksen
tutkimiseen liittyviä periaatteita lähemmin. Lopuksi kuvaillaan tutkimuksen toteuttamista
käytännössä, avataan aineistonkeruun ja -analyysin eri vaiheita sekä perustellaan tutkimus-
prosessin aikana tehtyjä valintoja. Tavoitteena on luoda kokonaisvaltainen kuva tutkimuksen
toteuttamisesta ja sen taustalla vaikuttavista tekijöistä.

5.1 Tutkimusongelmat

Tämän tutkimuksen tavoitteena on kuvailla noviisiluokanopettajien kokemuksia heidän työ-
yhteisöltä saamastaan tuesta työuransa alussa. Tutkielman teoreettisessa viitekehyksessä on
esiteltu aiempien tutkimusten pohjalta noviisiopettajien induktiovaiheeseen keskeisesti vai-
kuttavia tekijöitä. Aiemmin tehdyt tutkimukset osoittavat, että noviisiopettajien tukeminen
induktiovaiheessa on tärkeää, ja onnistuneella induktiovaiheella on suuri merkitys myös
opettajan ammattiin sitoutumisessa. Vaikka tuen tärkeys tiedostetaan, saadaan noviisiopet-
tajien kokemusten mukaan induktiovaiheessa usein puutteellista tai epätarkoituksenmu-
kaista tukea. Noviisiopettajien induktiovaiheen tueksi on kehitetty runsaasti erilaisia tuen
muotoja, mutta käytännössä etenkin Suomessa tuki on varsin epämuodollista ja strukturoi-
matonta ja tähtää lähinnä noviisiopettajan sulauttamiseen osaksi työyhteisöä.

Tässä tutkimuksessa pyritään tarkastelemaan tukea monipuolisesti useasta eri näkökulmasta
siten, että voidaan luoda mahdollisimman kokonaisvaltainen kuvaus induktiovaiheeseen vai-
kuttavista, tukeen liittyvistä tekijöistä. Sen lisäksi, että tarkastellaan noviisiopettajien saamaa
tukea, pyritään kokemusten perusteella myös ymmärtämään, millainen merkitys tuella on
noviisiopettajan työuran alulle. Jotta induktiovaiheen tukimuotoja voitaisiin kehittää tarkoi-
tustenmukaisesti, on tärkeää osallistaa noviisit itsensä osaksi tätä induktiovaiheen tuen ke-
hittämiseen tähtävää prosessia. Tämän tutkimuksen eräänä tavoitteena onkin tarkastella eri-
tyisesti sitä, mitkä tekijät kannattelevat noviisiluokanopettajia induktiovaiheessa. Tällaisia
kokemuksia tutkimalla voidaan pyrkiä ymmärtämään, kuinka induktiovaiheen tukimuotoja
tulisi kehittää, jotta ne parhaiten tukisivat noviisiopettajaa työyhteisön uutena jäsenenä.

Edellä esitettyjen lähtökohtien perusteella tälle tutkimukselle on määritelty seuraavat tutkimusongelmat, joihin pyritään löytämään vastauksia noviisiluokanopettajien kokemuksiä tutkimalla:

1. Millaisia kokemuksia noviisiluokanopettajilla on työyhteisöltä saamastaan tuesta työuransa alussa?
2. Millainen merkitys työyhteisöltä saadulla tuella on noviisiluokanopettajan työuran alussa?
3. Millaista tukea noviisiluokanopettajat kaipaavat työyhteisöltään työuransa alussa?

Tämän tutkimuksen tavoitteena on muodostaa kokonaisvaltainen kuva siitä, millaista tukea onnistunut induktiovaihe pitää sisällään ja kuinka noviiseja voidaan tarkoituksenmukaisesti tukea heidän työuransa alussa. Howen (2006) mukaan noviisiopettajien induktiovaiheen tuoksi ei voida luoda mallia, joka sellaisenaan soveltuisi suoraan kaikkiin toimintaympäristöihin. Erilaisia vaihtoehtoja tarkastelemalla voidaan kuitenkin pyrkiä löytämään toimivia toimintamalleja, joita voidaan tilannekohtaisesti soveltaa kunkin noviisin tarpeisiin sopiviksi. Tutkimusongelmiin vastaamisen kannalta ei varsinaisesti ole merkityksellistä se, ovatko noviisien kokemukset saadusta tuesta myönteisiä vai kielteisiä – kaikki kokemukset kertovat tarinaa siitä, miten tuki on noviisiin vaikuttanut ja mitä näihin kokemuksiin syventymällä voidaan oppia tulevaisuutta ajatellen.

5.2 Fenomenologia tutkimuksen lähestymistapana

Tämän tutkimuksen lähestymistavaksi valittiin fenomenologia, jossa keskeistä on kiinnostus yksilön autenttista kokemusta kohtaan. Fenomenologian kantavana ajatuksena voidaan pitää todellisuuden rakentumista yksilön kokemuksissa, jolloin kokemus toimii todellisuuden rakentumisen lähtökohtana. Jokainen kokemus ja näin ollen myös jokaisen yksilön kokemusten kautta rakentunut kuva todellisuudesta on ainutkertainen ja henkilökohtainen. (Perttula, 1995b, s. 7; Virtanen, 2006, s. 155.) Fenomenologinen tutkimus ei olekaan lähtökohtaisesti kiinnostunut siitä, mitä ilmiöt itse asiassa ovat, vaan siitä, millaisena ne meille näyttäytyvät (Gallagher & Zahavi, 2008, s. 27): siispä tarkoituksena ei ole löytää tilastollisesti yleistettäviä kuvauksia jostakin ilmiöstä, vaan kuvailla niiden rakentumista henkilökohtaisissa kokemuksissa.

Jokaisen noviisiluokanopettajan kokemus työuransa alusta ja tuen merkityksestä on ainutlaatuinen, ja tästä syystä fenomenologinen lähestymistapa kohtasi tutkimuksen tavoitteet varsin kiitettävästi. Fenomenologisen tutkimuksen edustajat korostavat, että kaikki tieto perustuu kokemukseen, ja siksi tiedon saaminen noviisille suunnatun tuen toimivuudesta on mahdollista ainoastaan heidän kokemuksiaan tutkimalla. Kuitenkin esimerkiksi Carr (1999) korostaa, että ainut tapa saada suora yhteys kokemukseen on kokea se itse. Vaikka tutkimusta tehtäessä alkuperäistä kokemusta ei voidakaan suoraan tavoittaa, voidaan kokijan itse-reflektion ansiosta tutkimuksessa päästä niin lähelle autenttista kokemusta kuin mahdollista. (Carr, 1999, s. 75.)

Vaikka tieteen ajatellaan yleisesti ottaen pyrkivän tuottamaan objektiivista tietoa, on tärkeää kiinnittää huomiota erityisesti ihmisen kokemusta tutkivan tieteen ymmärtävään luonteeseen. Esimerkiksi Perttula (2009) korostaa, että fenomenologisessa tutkimuksessa myös tutkijan ymmärrys aineistosta on kokemusta, jolloin hänen tekemänsä tutkimustyö on käytännössä subjektiivista aineiston tulkintaa. Tästäkin huolimatta tutkijan on kuvattava kokemusta nimenomaan tutkittavan näkökulmasta, ei tutkijan omista lähtökohdista käsin. Vaikka fenomenologian on tarkoitus tutkia nimenomaan yksilön autenttisia kokemuksia, on Perttulan mukaan tiedostettava, ettei mikään lähestymistapa voi viedä tutkijaa suoraan tutkittavan tajuntaan. (Perttula, 2009, s. 143–146.)

Edellä kuvattuun pohdintaan fenomenologian subjektiivisuudesta ovat ottaneet kantaa myös Gallagher ja Zahavi (2008), jotka painottavat, että fenomenologinen tutkimus ei saa tuottaa subjektiivisia kuvauksia tutkittavien kokemuksista, vaan päinvastoin kuvauksia tutkittavien subjektiivisista kokemuksista. Heidän mukaansa objektiivisuuden voidaan ajatella tieteessä tarkoittavan puolueellisuuden välttämistä ja ennakkokäsitysten hylkäämistä. Tästä syystä tieteellistä tutkimusta varten on objektiivisuutta tukemaan kehitetty erilaisia menetelmiä, eikä fenomenologiakaan poikkea tässä suhteessa muista tieteenaloista. (Gallagher & Zahavi, 2008, s. 21.) On huomioitava, että täydellinen objektiivisuus tuskin koskaan on mahdollista, mutta siihen tulee kuitenkin tutkimusta tehtäessä pyrkiä.

Ennen tutkimuksen tekoa tutkijan on tärkeä ymmärtää valitsemansa lähestymistavan keskeiset ydinsisällöt, sillä valittu lähestymistapa ohjaa useimmiten kaikkia tutkimuksen vaiheita, kuten aineiston hankintaa ja tulosten analyysia. Lähestymistapa antaa tutkimukselle ne keinot, joiden kautta tutkimusta tarkastellaan ja arvioidaan. Tästä syystä fenomenologista

tutkimusta tehtäessä on syytä tarkastella lähestymistavan taustaa, kuten sen historiallisia sekä filosofisia lähtökohtia. (Virtanen, 2006, s. 152–153.) Tässä fenomenologiaa käsittelevässä alaluvussa keskitytään esittelemään fenomenologian historiaa, siihen liittyviä keskeisiä käsitteitä ja lähtökohtia sekä sitä, kuinka lähestymistavan valinta käytännössä näyttäytyy tässä tutkimuksessa.

5.2.1 Fenomenologian taustaa ja keskeisiä käsitteitä

Fenomenologia on käsitteenä varsin laaja ja moniulotteinen. Se voidaan nähdä niin lähestymistapana, tutkimusotteena, metodina kuin jopa laajana, kokemusta jäsentävänä filosofianakin. Riippumatta siitä, mistä näkökulmasta fenomenologiaa tarkastellaan, on sille keskeistä kiinnostus ihmisen kokemusta kohtaan. Kokemus on tutkimuskohteena varsin kiinnostava, sillä sen avulla voidaan lähestyä jo ennestään tunnettuja ilmiöitä uudesta näkökulmasta ja näin tuottaa uudenlaista tietoa myös niistä ilmiöistä, joita on aiemmin voitu tutkia jo paljonkin. (Virtanen, 2006, s. 152–153.)

Vaikka fenomenologinen tutkimus on kiinnostunut nimenomaan kokemuksista, on se silti lähtökohtaisesti aina myös todellisuuden tutkimusta. Fenomenologiassa todellisuutta ei kuitenkaan ajatella voitavan tutkia suoraan ottamalla todellisuus tutkimuksen objektiiviseksi kohteeksi, vaan sitä voidaan tarkastella vain välillisesti kokemusten kautta. Fenomenologian eräs keskeisimmistä lähtökohdista onkin, että kokemus on suoraan yhteydessä todelliseen maailmaan. Se ei siis synny tai ilmene jossakin todellisuudesta irrallisessa tyhjiössä, vaan vuorovaikutuksessa maailman kanssa. (Gallagher & Zahavi, 2008, s. 25.) Zahavi (2002, s. 99) nostaakin esille Husserlin näkemyksen siitä, että käsitteet ”sisäisestä” ja ”ulkoisesta” todellisuudesta eivät ole fenomenologian kannalta tarkoituksenmukaisia, sillä niitä ei fenomenologisen ajattelun mukaan voida erottaa toisistaan.

Gallagher ja Zahavi (2008) korostavat yksilön aktiivista roolia kokemuksen rakentumisessa. Heidän mukaansa yksilö ei ainoastaan ota vastaan sellaisenaan ympäristön hänelle tarjoamia kokemuksia, vaan kokemuksia luodaan ja määritetään tajunnan kautta vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Heidän mukaansa ihmisen kokemus todellisuudesta on paljon muutakin kuin pelkkä heijastus valmiiksi rakennetusta maailmasta. (Gallagher & Zahavi, 2008, s. 26.) Perttulan (1995b, s. 7) mukaan fenomenologian kiinnostuksen kohteena ovat erityisesti ne tavat, joilla ihmisen tajunta jäsentää maailmaa kokemuksen kautta. Toisaalta Zahavi nostaa

esille Husserlin näkemyksen, jonka mukaan fenomenologian tavoitteena ei ole selittää, kuinka tieto syntyy, vaan kuvailla ja ymmärtää varman tiedon rakennetta (Zahavi, 2002, s. 94). Gallagher ja Zahavi (2008, s. 29) korostavat, että fenomenologia ei varsinaisesti ole kiinnostunut tajunnasta itsestään, vaan sen ajatellaan olevan ihmisen ainoa portti maailmaan. Tajunta nähdään näin ollen ikään kuin välineenä, jonka avulla maailma paljastaa itsensä ihmiselle.

Usein ajatellaan, että on olemassa kaksi toisistaan erillistä maailmaa: maailma, jonka elämme ja koemme sekä maailma, joka koostuu matemaattisten luonnontieteiden määrittämisestä, puhtaista faktoista. Yleensä eletty maailma mielletään kokemusten rajaamaksi, subjektiiviseksi kokonaisuudeksi, kun taas luonnontieteen määrittämä maailma nähdään objektiivisen tiedon perustana. Yksi keskeisistä fenomenologian lähtökohdista on kuitenkin ajatus siitä, ettei tämänkaltaisia, toisistaan erillisiä maailmoja ole olemassa, vaan sekä eletty kokemusmaailma että luonnontieteellinen maailma pohjautuvat samaan kokonaisuuteen, jota kutsutaan *elämismaailmaksi*. Elämismaailma toimiikin kaiken inhimillisen toiminnan pohjana, ja näin ollen myös tiede on ihmisen ajattelun ja toiminnan seurausta, eikä jotain ihmisen kokemuksesta riippumatonta, täydellisen objektiivista tietoa. (Sokolowski, 2000, s. 147–148.) Perttula (1995b, s. 9) esittää fenomenologialla olevan yhteyksiä myös psykologiseen tutkimusprosessiin, sillä elämismaailman käsitteen kautta tutkimuksen keskiöön nousee ”konkreettinen ihminen konkreettisesti maailmassaan”.

Fenomenologian mukaan samassa ulkoisten olosuhteiden rajaamassa tilanteessa läsnä olevat ihmiset tulkitsevat tilannetta kukin omista lähtökohdistaan käsin, jolloin jokaisen kokemus tilanteesta on erilainen ja yksilöllinen. Myös yksi ihminen voi kokea ulkoisilta olosuhteiltaan samalta vaikuttavan tilanteen eri tavoin riippuen siitä, mistä näkökulmasta hän tilannetta tarkastelee. (Sokolowski, 2000, s. 14–15.) Yksilöllisyyden merkitystä kokemuksessa korostaa Schütz (2007, s. 292) näkemys siitä, että vaikka kaksi ihmistä kokisi jotain samassa ajassa, tilassa sekä samasta objektista, on heidän kokemuksiaan mahdotonta vertailla, sillä oman kokemuksen taustalla vaikuttavat merkityssuhteet ovat aina yksilöllisiä ja ainutkertaisia.

Fenomenologinen lähestymistapa sisältää useita erilaisia suuntauksia, joista keskeisimpinä pidetään Edmund Husserlin edustamaa deskriptiivista eli kuvailevaa fenomenologiaa sekä Martin Heideggerin edustamaa hermeneuttista eli ymmärtävää fenomenologiaa. (Virtanen,

2006, s. 153, 159.) Nämä kaksi lähestymistapaa eivät varsinaisesti ole keskenään ristiriidassa, vaan painottavat kokemuksen eri osa-alueita. Husserlin deskriptiivinen fenomenologia keskittyy ennen kaikkea tajunnan perusrakenteen erittelyyn sekä siihen, kuinka subjektiivinen todellisuus rakentuu yksilöllisten merkityssuhteiden kautta. Deskriptiivinen fenomenologia ei ole kiinnostunut kokemuksen varsinaisesta sisällöstä, vaan siitä, miten kokemukset rakentuvat ihmisen tajunnassa erilaisten yleispätevien struktuurien kautta. Heideggerin hermeneuttinen fenomenologia puolestaan korostaa elämäntilanteisuuden merkitystä subjektiivisen todellisuuden rakentumisessa. Elämäntilanteet ovat aina yksilöllisiä, minkä vuoksi jokainen ihminen tulkitsee tilanteita ja luo kokemuksilleen merkityssuhteita omista, ainutlaatuisista lähtökohdistaan käsin. (Perttula, 1995b, s. 27–29.)

Yhteenvedon voidaan siis sanoa, että deskriptiivinen fenomenologia tutkii tajunnan rakenteiden merkitystä kokemuksen synnyssä, kun taas hermeneuttinen fenomenologia suuntaa huomionsa elämäntilanteiden kautta tulkituista kokemuksista kumpuavaan yksilöllisyyteen ihmisolemuksen keskeisimpänä ominaisuutena. Perttulan (1995b) mukaan sekä deskriptiivisellä että hermeneuttisella fenomenologialla on annettavaa empiiriselle tutkimukselle, mutta toisistaan erillisinä lähestymistapoina ne eivät kykene tarpeeksi syvällisesti tavoittamaan tutkittavan ilmiön kaikkia ulottuvuuksia. (Perttula, 1995b, s. 27–29.)

Deskriptiivisen ja hermeneuttisen fenomenologian puutteellisuuteen yksittäisinä lähestymistapoina vastaa Lauri Rauhalan luoma eksistentiaalinen fenomenologia, jota voidaankin pitää perinteisiä fenomenologisia suuntauksia yhdistävänä sovellutuksena (Virtanen, 2006, s. 160). Eksistentiaalisen fenomenologian etuna voidaan nähdä se, että lähestymistapa tarkastelee kokemusta sekä deskriptiivisen fenomenologian korostamien yleisten tajunnan merkitysrakenteiden että hermeneuttiselle fenomenologialle keskeisten elämäntilanteisuuden ja yksilöllisyyden kautta. (Perttula, 1995b, s. 28.) Vaikka tässä tutkimuksessa pääpaino on kokemuksen yksilöllisessä ja elämäntilanteisessa ulottuvuudessa, on tutkimusta tehtäessä pyritty välttämään yksittäisen fenomenologisen lähestymistavan valintaa juuri siksi, että yksinään mikään lähestymistapa ei välttämättä pysty huomioimaan ilmiön kaikkia ulottuvuuksia.

Tämän tutkimuksen kannalta olennainen näkökulma kokemukseen on myös sen sosiaalinen ulottuvuus. Sosiaalisen maailman rakentumista on tutkinut erityisesti Alfred Schütz (2007, s. 37), joka painottaa arkimaailman erilaisten vuorovaikutussuhteiden roolia kokemuksen

synnyssä. Fenomenologista tutkimusta kritisoidaan usein siitä, ettei se ota varsinaisen subjektin näkökulman lisäksi riittävästi huomioon ympäröiviä kulttuurisia ja poliittisia ongelmia (Miettinen, 2010, s. 151). Schütz in ansio fenomenologian näkökulmasta onkin se, että hän pyrkii yhdistämään fenomenologisen ja yhteiskuntapoliittisen teorian siten, että se kattaisi mahdollisimman laajasti myös kokemuksen sosiaalisen ulottuvuuden. Schütziä pidetäänkin fenomenologisen sosiologian isänä. (Heiskala, 2004, s. 87.) Myös tässä tutkimuksessa kokemuksen sosiaalinen ulottuvuus on varsin keskeinen, sillä noviisiopettajien kokemuksia tuesta tarkastellaan nimenomaan työyhteisöltä saadun tuen näkökulmasta.

Tutkimusta tehtäessä on syytä kiinnittää huomiota siihen, millainen ihmiskäsitys tutkimuksen taustalla vaikuttaa, koska se ohjaa osaltaan tutkimuksen aikana tehtäviä valintoja joko tietoisesti tai tiedostamatta (Perttula, 1995b, s. 14). Tiedostamalla, millainen ihmiskäsitys tutkimuksen taustalla vaikuttaa, voidaan valita ihmiskäsitystä mahdollisimman kokonaisvaltaisesti tukeva tutkimuksen lähestymistapa. Ihmiskäsitys pitää sisällään kaikki ne oletukset ja edellytykset, joita tutkijalla on ihmisyydestä tutkimuksen alussa (Perttula, 1995b, s. 14–16). Ihmistutkimus tuottaa aina jonkinasteisia kuvauksia ihmisestä ja ihmisyydestä, ja nämä kuvaukset perustuvat väistämättä tutkimuksen taustalla vaikuttavaan ihmiskäsitykseen (Rauhala, 1993, s. 69). Näistä syistä on tärkeää tehdä näkyväksi tutkimuksen ja tutkijoiden ihmiskäsitys. Perttulan (1995b, s. 16) mukaan tajuntaa tutkivan fenomenologisen tutkimuksen kannalta mielekkäänä voidaan pitää esimerkiksi Lauri Rauhalan kuvaamaa holistista ihmiskäsitystä, joka on omaksuttu laajemmin myös eksistentiaalisen fenomenologian ihmiskäsitykseksi.

Holistisen ihmiskäsityksen mukaan ihmisen olemassaolon edellytyksenä on ihmisen kolme olemisen perusmuotoa: *kehollisuus*, *situationaalisuus* ja *tajunnallisuus*. Mikään olemismuodoista ei ole toista tärkeämpi tai kokonaisuudesta irrotettavissa, koska ne edellyttävät toisensa ollakseen olemassa. Jokaisella olemismuodolla on kuitenkin oma, erityinen tehtävänsä. Kehollisuudella tarkoitetaan kehon orgaanista toimintaa, kuten verenkiertoa sekä hermoston ja aivojen toimintaa, joiden kautta ihminen tulee olemassaolevaksi fysiologisessa mielessä. Situationaalisuus eli elämäntilanteisuus taas tarkoittaa niitä rakennetekijöitä, joiden kautta ihminen on suhteessa ympäröivään maailmaan, kuten esimerkiksi perhetilanteita, perintötekijöitä, kieltä, kulttuuria, arvoja ja normeja. (Rauhala, 1993, s. 70–71.) Yksilöllisten tilaatioiden myötä ihmisen suhde maailmaan on aina ainutkertainen (Perttula, 1995b, s. 19). Kokemuksen tutkimisen kannalta yksilön situationaalisuus on merkittävä olemismuoto,

koska kokemusta tutkittaessa tutkitaan samalla kokemuksen ja kokijan laajempaa kontekstia (Virtanen, 2006, s. 162–163).

Fenomenologian kannalta keskeinen olemisen perusmuoto on tajunnallisuus. Ihminen on perusolemukseltaan tajunnallinen olento, mikä mahdollistaa kokemusten rakentumisen. Tajunnalla tarkoitetaan sitä sisällöllistä kokonaisuutta, joka muodostuu tietämisen, uskomisen, tuntemisen ja toivomisen elämysten kautta. Tajunnallisuudelle on ominaista se, että se suuntautuu aina johonkin kohteeseen. Tätä ominaisuutta kutsutaan *intentionaalisuudeksi*: kokemus on aina kokemus jostakin. (Perttula, 1995b, s. 20.) Toisaalta Carrin (1999) näkemys intentionaalisuudesta poikkeaa edellämainitusta käsityksestä. Hänen mukaansa intentionaalisuus on vahvasti läsnä kokemuksessa, mutta kaikki kokemukset eivät kuitenkaan ole intentionaalisia. Esimerkiksi jotkut tunteet eivät suuntaudu mihinkään tiettyyn objektiin – ne vain ovat. Ne ovat kuitenkin Carrin mukaan tästä huolimatta kokemuksia, sillä ne eletään ja havaitaan. (Carr, 1999, s. 70.) Mielenkiintoista onkin pohtia, syntykö mikään tunne kuitenkaan täysin tyhjästä, vai vaikuttaako siihen esimerkiksi jokin jo aiemmin koettu objekti.

Rauhala jakaa tajunnallisuuden psyykkiseen ja henkiseen toimintatapaan, koska kaikkea tajunnallista kokemista ei voida pitää loogisesti samantasoisena. Psyykkiselle toimintatasolle on ominaista elämyksellisyys ja spontaanisuus, jopa tiedostamattomuus, ja sen ajatellaan olevan tiiviisti yhteydessä ihmisen keholliseen olemismuotoon. Psyykkinen toimintataso ei sisällä itsetiedostuksen ulottuvuutta, eikä ihminen sen avulla kykene tarkastelemaan tai arvioimaan itseään suhteessa maailmaan. Psyykkinen toimintataso onkin tässä mielessä henkistä toimintatasoa alkukantaisempi, sillä se rajoittuu pelkästään aistien välityksellä saatuihin ärsykkeisiin. Henkinen toimintataso on ikään kuin psyykkisen toimintatason jatke, sillä se mahdollistaa itsetiedostuksen, kokemuksesta etäntymisen ja sen pohtimisen käsitteellisellä tasolla. Psyykkinen ja henkinen toimintataso ovat kuitenkin läheisesti sidoksissa toisiinsa, eikä niiden erottaminen toisistaan erillisiksi tasoiksi ole käytännössä mahdollista. (Rauhala, 1992, s. 64–69.)

Tajunnallisuuteen liittyy tiiviisti myös *merkityssuhteen* käsite. Fenomenologia pitää kokemusta kokijan ja kohteen välisenä suhteena, joka sitoo nämä kokemuksen osapuolet toisiinsa. Tätä suhdetta kutsutaan merkityssuhteeksi. Merkityssuhteet ovat fenomenologian kannalta erityisen merkittäviä, koska kokemusta ei sen mukaan voida tutkia tarkastelemalla pelkästään tajunnallista subjektia tai kohteena olevaa objektiä, vaan ne on nähtävä toisiinsa

kietoutuvina kokemuksen osatekijöinä. (Perttula, 2009, s. 116.) Merkityssuhteet muodostuvat aina kunkin kokijan omakohtaisista lähtökohdista käsin, joten jokainen merkityssuhde on ainutlaatuinen. Kukin kokija muodostaa merkityssuhteidensa kokonaisuuden perusteella oman, subjektiivisen maailmankuvansa. (Perttula, 1995b, s. 20.) Gallagher ja Zahavi (2008, s. 27) korostavatkin, että kokemus ei voi syntyä ilman aktiivista kokijaa, eikä kokemusta näin ollen voida tarkastella ikään kuin objektiivisesta nollapisteestä, jossa ei ole mitään kokemukseen vaikuttavia tekijöitä tai merkityssuhteita. Näin ollen maailma näyttäytyy jokaiselle ainutkertaisena, kokemusten muokkaamana kokonaisuutena.

Tutkittaessa ihmistä Rauhalan holistinen ihmiskäsitys ja sen kolme olemisen perusmuotoa ovat tärkeitä siksi, että ne selkeyttävät tieteiden välistä työnjakoa (Perttula, 1995b, s. 17). Siinä missä neurotiede tutkii aivojen orgaanista toimintaa eli korostaa ihmisen kehollista olemismuotoa, voidaan esimerkiksi tämän, noviisiopettajien kokemuksia tutkivan tutkimuksen kannalta keskeisenä tutkimusta ohjaavana olemismuotona pitää tajunnallisuutta. Gallagher ja Zahavi (2008) korostavat, että tajunnallisuutta pyritään usein ymmärtämään paremmin tarkastelemalla meille konkreettisena näyttäytyvää maailmaa. Vain harvoin ajatellaan, että tajunnallisuutta paremmin ymmärtämällä voisimme ymmärtää paremmin myös sitä, mitä todellinen maailma itse asiassa tarkoittaakaan. (Gallagher & Zahavi, 2008, s. 28.) Fenomenologian keskeinen tutkimuskohde on kokemus, ja kokemusta pidetään todellisuuden tarkastelun lähtökohtana. Siispä kokemuksen rakentumista ja tajunnallisuutta tarkastelemalla voidaan ymmärtää kokemusta paremmin ja näin ollen luoda tarkempaa kuvaa siitä, mitä todellisuus on.

5.2.2 Fenomenologisen tutkimuksen ontologisia ja epistemologisia lähtökohtia

Kuten jo aiemmin on esitetty, on fenomenologia aina lähtökohtaisesti kokemuksen tutkimuksen ohella myös todellisuuden tutkimusta. Näin ollen on syytä kiinnittää huomiota siihen, kuinka fenomenologinen tutkimus suhtautuu olemassaoloon ja totuutta käsitteleviin kysymyksiin. Eri tieteenalat ja eri tutkijat suhtautuvat ontologisiin ja epistemologisiin kysymyksiin varsin erilaisin tavoin, joten tutkimusta tehtäessä on hyvä tiedostaa tutkimuksen taustalla vaikuttavat käsitykset todellisuudesta ja totuudesta (Lichtman, 2013, s. 25).

Ontologia on filosofian osa-alue, joka tutkii todellisuuden luonnetta. Tutkimuksen ontologisia lähtökohtia määriteltäessä on pohdittava sekä sitä, mikä on todellista että sitä, mitä voidaan pitää todisteena todellisuudesta. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2007, s. 126.) Fenomenologisen tutkimuksen ontologisia lähtökohtia arvioitaessa keskeistä on, että vaikka Gallagher ja Zahavi (2008) korostavat maailman olevan Husserlin mukaan epäilyksettä olemassa ja todellinen, ei sitä tämän mukaan voida pitää tai tarkastella itsestäänselvyytenä. Fenomenologian tarkoituksena onkin ymmärtää paremmin maailman todellista olemusta sekä selvittää, miksi voidaan oikeutetusti sanoa, että se todellakin on olemassa. (Gallagher & Zahavi, 2008, s. 25.) Voidaan siis ajatella, että fenomenologinen tutkimus on vahvasti kytköksissä ontologisiin kysymyksiin.

Myös esimerkiksi Heidegger (2000, s. 61) korostaa, että koska fenomenologinen tutkimus on kiinnostunut siitä, kuinka todellisuus meille näyttäytyy, on fenomenologia lähtökohtaisesti myös ontologista tutkimusta. Zahavin (2002) mukaan fenomenologian tehtävänä on kuitenkin kuvailla kokemuksissa rakentuneita ilmiöitä, ei niinkään ottaa kantaa erinäisiin metafysiisiin eli olemassaoloa koskeviin perimmäisiin kysymyksiin. Hänen mukaansa myös Husserl on hylännyt metafysiset kysymykset ulkoisen maailman olemassaolosta epäolennaisina fenomenologian lähtökohtia määriteltäessä. (Zahavi, 2002, s. 94, 105.) Fenomenologinen tutkimus ei siis pyri ottamaan kantaa siihen, mikä on todellista, mutta se tuottaa kuitenkin kuvauksia todellisuudesta. Siispä fenomenologista tutkimusta ei voida täysin irrottaakaan todellisuuden ja olemassaolon kysymyksistä.

Zahavi (2002) on pohtinut fenomenologian ontologisia lähtökohtia erityisesti Husserlin ajattelun näkökulmasta: onko fenomenologian asennoituminen todellisuuteen idealistinen vai realistinen? Idealismi ja realismi suhtautuvat eri tavoin olemassaoloa ja todellisuutta koskeviin kysymyksiin. Siinä missä idealismin kantava ajatus on, että vain mielen sisäiset representaatiot eli edustukset ovat olemassa ja todellisia, realistisen näkemyksen mukaan todellisuus on olemassa ihmismielestä ja kokemuksesta riippumatta. Koska fenomenologian mukaan todellisuus ja tajunnallisuus ovat kiinteässä vuorovaikutuksessa, ei todellisuutta voida pitää pelkästään mielen sisäisenä ilmiönä, mutta ei myöskään täysin siitä riippumattomana. Zahavin mukaan Husserl ei fenomenologian oppi-isänä olekaan omaksunut kumpaakaan näistä ontologisista lähtökohdista, vaan pyrkinyt metafysiseseen neutraaliuteen. Vaikka tällainen sitoutumattomuus voidaan nähdä heikkoutena, voidaan ajatella, että riippumattomuus

ankarista metafyyysisistä lähtökohdista toimii myös vahvuutena, joka avaa uusia väyliä todellisuuden ja olemassaolon tarkastelulle. (Zahavi, 2002, s. 98–99.)

Ontologisten kysymysten lisäksi tutkimuksen tavoitteita määritettäessä ja luotettavuutta arvioitaessa nousee esiin kysymys siitä, mitä totuudella ja objektiivisella tiedolla oikeastaan tarkoitetaan. Epistemologinen eli tieto-opillinen keskustelu keskittyykin juuri edellä mainittuihin kysymyksiin totuudesta. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 134.) Vaikka fenomenologia tarkastelee ihmisten kokemuksia subjektiivisina kokonaisuuksina, on fenomenologinen tutkimus kiinnostunut myös siitä, millaista tietoa voidaan kutsua objektiiviseksi ja kuinka objektiivisyys on ylipäänsä mahdollista (Gallagher & Zahavi, 2008, s. 26).

Keskeistä epistemologisissa kysymyksissä on pohdinta tietämisen alkuperään ja tiedon muodostamiseen liittyen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2007, s. 126). Kuten jo aiemmin on esitetty, laadullisen tutkimuksen tapaan tämäkään noviisiopettajien kokemuksia käsittelevä tutkimus ei tavoittele yleistettävissä olevaa, objektiivista tietoa tai pyri löytämään absoluuttista, yleismaailmallista totuutta. Vaikka fenomenologinen tutkimus on kiinnostunut objektiivisen tiedon mahdollisuudesta, tieto rakentuu fenomenologisen ajattelun mukaan kuitenkin aina yksilöllisesti kokemuksen kautta, kuten luvussa 5.2.1 esitettiin. Näin ollen todellisuutta ei voida tutkia ottamalla se objektiivisen tarkastelun kohteeksi, vaan ydinajatuksena on, että todellisuuden tutkiminen onnistuu ainoastaan välillisesti yksilön kokemuksen kautta.

Ontologisia ja epistemologisia kysymyksiä pohdittaessa keskeistä on huomata, että fenomenologian keskeisin tutkimuskohde on ihmisen subjektiivinen kokemus, jonka ajatellaan olevan totuuden ja todellisuuden lähtökohta. Fenomenologian tavoitteena on syventyä yksilön aitoihin ja alkuperäisiin kokemuksiin, joiden kautta voidaan tarkastella sitä, kuinka kokijan subjektiivinen todellisuus rakentuu. Lähestymistavan edustajat eivät kiellä ulkoisen maailman olemassaoloa myös ihmisen tajunnan ulkopuolella, mutta korostavat, ettei sitä ole mahdollista tarkastella pelkkien puhtaiden faktojen objektiivisena kokoelmana. Sen sijaan todellisuutta tarkasteltaessa on otettava huomioon se, että jokainen yksilö rakentaa omien kokemustensa pohjalta oman, itselleen todellisen todellisuuden. (Perttula, 1995b, s. 7; Virtanen, 2006, s. 155.) Fenomenologia ei kuitenkaan pyri väittämään, että kokemuksemme jostakin kohteesta on sama asia kuin kyseinen kohde todellisuudessa (Carr, 1999, s. 72), vaan tavoitteena on luoda kuvaus siitä todellisuudesta, jonka subjektiiviset kokemukset rakentavat.

5.2.3 Fenomenologinen tutkimusmetodi

Fenomenologiassa pyrkimyksenä on välttää ilmiöiden liiallista teoretisointia, jotta voidaan säilyttää yhteys välittömään, autenttiseen kokemukseen ja sen kautta saatavaan tietoon (Perttula, 1995b, s. 9). Usein fenomenologisen tutkimuksen ongelmana ei olekaan se, että tietäisimme tutkittavasta ilmiöstä liian vähän, vaan nimenomaan se, että tiedämme siitä liikaa ja tulkitsemme sitä oman ”maalaisjärkemme” säätelemän seulan kautta (Van Manen, 1997, s. 46). Fenomenologisen tutkimuksen tavoitteena onkin tarkastella tutkittavaa ilmiötä ikään kuin kohtaisi sen ensimmäistä kertaa sekä säilyttää raikas ja ennakkoluuloton näkökulma tutkimuksessa (Moustakas, 1994, s. 34).

Husserl (1995) peräänkuuluttaa, että muodostaakseen päteviä, fenomenologian näkökulmasta arvokkaita kuvauksia tutkittavasta ilmiöstä, on tutkijan omaksuttava asenne, jonka myötä hän pidättäytyy kaikista ennakkoluuloistaan ja aiemmista tiedoistaan. Tutkijan on otettava aineisto vastaan sellaisena kuin se on annettu, eikä tehdä siitä päätelmiä ja tulkintoja aiempiin kokemuksiinsa perustuen. Husserl korostaa, että tähän päästäkseen tutkijan on kyettävä luomaan ympärilleen ulottuvuus, joka on täydellisen vapaa kaikista ennakkoluuloista. (Husserl, 1995, s. 35–36.) Fenomenologia kyseenalaistaa ihmiskuntaan hyvin syvälle juurtuneen ajatuksen siitä, että todellisuus on jotain, joka odottaa löytämistään ja on olemassa riippumatta ihmisten kokemuksista. Tähän todellisuutta koskevaan ajatukseen sisältyy myös käsitys, jonka mukaan tieteen avulla todellisuutta voidaan tarkastella objektiivisesti sekä luoda tarkkoja kuvauksia absoluuttisesta totuudesta. (Husserl, 1982, s. 113; Gallagher & Zahavi, 2008, s. 24.) Kyseinen tapa asennoitua tietoon ja totuuteen on niin tyypillinen ja ihmiseen perinpohjaisesti iskostunut, että Husserl (2011, s. 137) nimittää sitä *luonnolliseksi asenteeksi*.

Luonnollinen asenne on Carrin (1999, s. 83) mukaan juurtunut niin syvälle ihmisiin, ettei siitä koskaan voida täysin vapautua. Koska fenomenologian tavoitteena kuitenkin on tavoittaa yksilön puhdas ja autenttinen kokemus, on Husserl (1982, s. 65–66) kehittänyt lähestymistavan metodologiseksi apuvälineeksi menetelmän, jonka avulla tutkija pyrkii kiinnittämään huomionsa vain ilmiön kannalta olennaisiin asioihin ja luopumaan mahdollisimman tehokkaasti luonnollisesta asenteestaan. Tästä menetelmästä käytetään yleisesti nimitystä *reduktio*, jota voidaan tarkastella erilaista lähtökohdista käsin. Reduktio voi tapahtua mo-

nella eri tasolla ja sen eri muodot pyrkivät tavoittamaan kokemuksesta eri asioita. Reduktioiden suhteet toisiinsa eivät välttämättä ole selvärajaisia, ja niiden määrittely fenomenologiaa käsittelevässä kirjallisuudessa on varsin vaihtelevaa. Tässä yhteydessä esitellään *fenomenologinen reduktio*, *eideettinen reduktio* ja *transsendentaalinen reduktio* sekä pyritään hahmottelemaan niiden välisiä suhteita.

Fenomenologisen reduktion käsitteellä voidaan viitata koko reduktioprosessiin tai ainoastaan sen ensimmäiseen vaiheeseen, jossa pyritään tarkastelemaan ilmiötä juuri sellaisena, kuin se koetaan (Gallagher, 2012, s. 47). Fenomenologisen reduktion perimmäisenä ajatuksena on sulkea pois tai tehdä tutkimustilanteessa merkityksettömäksi kaikki tutkijan omien kokemusten kautta saatu tieto sekä muu epäolennainen (Husserl, 2009, s. 59). Jotta tutkija pystyisi ikään kuin kokemaan uudelleen tutkimustilanteessa kuvattuja kokemuksia, hänen on omaksuttava asenne, joka ei salli tutkijan omien oletusten ja taustatietojen vaikuttavan aineiston tulkintaan (Perttula, 2009, s. 145). Ennakkokäsityksistä ja -tiedoista pidättäytymistä kutsutaan *sulkeistamiseksi*. Sulkeistamisesta puhuttaessa käytetään usein myös nimitystä *epoché* (Sokolowski, 2000, s. 49; Zahavi, 2003, s. 45), mutta tässä yhteydessä pitäydytään selkeyden vuoksi sulkeistamisen käsitteessä.

Sulkeistamisen tarkoituksena ei ole epäillä, hylätä tai sulkea pois todellisuutta, vaan pidättyä tietynlaisesta naiivista asenteesta, jonka mukaan todellisuus on itsestäänselvyys. Tällainen naiivi asenne ei ota huomioon tajunnallisuuden osallisuutta todellisuuden rakentumisessa. Tämän asenteen hylkääminen mahdollistaa todellisuuden tarkastelun juuri sellaisena, kuin se on annettu, eikä salli ennakkoluulojen ja -tietojen muovata kokemusta todellisuudesta. (Gallagher & Zahavi, 2008, s. 25.) Sulkeistamisen myötä pyritään fenomenologiassa tavoittamaan tieto, jonka voidaan sanoa olevan ehdoitta varmaa sekä kuvailemaan ilmiöitä siten, etteivät ne voisi olla toisin. Tällaista tietoa, joka on väistämättä totta, kutsutaan *apodiktiseksi* tiedoksi. (Sokolowski, 2000, s. 57.)

Olennaista sulkeistamisessa on se, että tutkija pyrkii irrottautumaan itselleen ominaisesta, luonnollisesta asenteesta, jonka ohjaamana hän tekee havaintoja maailmasta. Sulkeistaminen mahdollistaa ilmiön *noeman* eli mielen tavoittamisen, mikä tarkoittaa sitä, että ilmiö voidaan havaita ilman ennakkokäsityksiä tai -oletuksia. (Perttula, 1995b, s. 10–11.) Sulkeistaminen antaa tutkimuskohteelle mahdollisuuden yllättää tutkija. Tutkija, joka ei ole tietoisesti keskittynyt sulkeistamiseen, voi tulkita toisen kokemusta helposti omista lähtökohdistaan ja

aiemmista tiedoistaan käsin. Tällöin tutkittavan ilmiön kannalta olennainen kokemus voidaan ymmärtää vahingossa väärin. (Perttula, 2009, s. 145.) Reduktio ei voi kuitenkaan jäädä pelkän sulkeistamisen varaan, sillä vielä sulkeistamisen jälkeenkin kokemukseen voi jäädä ilmiön kannalta toisarvoisia ominaisuuksia. (Perttula, 1995b, s. 11.)

Edellä kuvatun sulkeistamisen vaiheen jälkeen ilmiötä voidaanakin tarkastella eideettisen reduktion näkökulmasta, jossa keskeistä on huomion kiinnittäminen siihen, mitkä tekijät ovat ilmiön kannalta olennaisia ja perustavanlaatuisia (Sokolowski, 2000, s. 184). Tässä vaiheessa tutkija pyrkii karsimaan ilmiöstä edelleen kaiken sen, mikä voidaan irrottaa ilmiöstä sen ydinolemuksesta kuitenkin muuttamatta. Tätä pelkistettyä ydinolemusta kutsutaan fenomenologiassa ilmiön *eidokseksi* eli olemukseksi. (Perttula, 1995b, s. 11.) Näin voidaan pyrkiä luomaan kullekin ilmiölle ikään kuin universaali perusolemuksen kuvaus: mikä on juuri tälle ilmiölle ominaista riippumatta esimerkiksi siitä, kuka ilmiön kokee (Creswell, 2007, s. 58). Tavoitteena onkin tunnistaa kussakin ilmiössä se muuttumaton, joka säilyy ennallaan kaikissa ilmiön ilmenemismuodoissa (Holma, 1987, s. 6). Tämänkaltaista tarkastelutapaa, jossa ilmiötä muuntelemalla pyritään määrittämään, mitä siihen olennaisesti kuuluu tai ei kuulu, kutsutaan myös mielikuvatasolla tapahtuvaksi muunteluksi (Perttula, 1995b, s. 45; Zahavi, 2003, s. 39).

Eideettinen reduktio luo Holman (1987) mukaan pohjan transsendentaaliselle reduktiolle, jonka pyrkimyksenä on tuottaa vastaansanomaton tietoa maailmasta ja luoda kiistaton perusta kaikille tieteille. Transsendentaalinen reduktio vie kokemuksen tarkastelun uudelle, universaalille tasolle, jossa kokemuksen eri osatekijöitä eli kokijaa, kokemusta ja kokemuksen kohdetta ei voida erottaa toisistaan. Niiden kautta voidaan kuitenkin tarkastella eri näkökulmista sitä, mistä varma tieto koostuu. Transsendentaalisessa reduktiossa pyritään hylkäämään subjektiivisen, yksilöllisen minän asema kokemuksessa ja sen sijaan muodostamaan yleistä, yksilöllisten kokemusten yläpuolelle nousevaa tietoa. (Holma, 1987, s. 1, 14–24.)

Tässä alaluvussa on esitelty reduktion eri ulottuvuuksia ja pyritty muodostamaan mahdollisimman selkeä ja kokonaisvaltainen kuva fenomenologisen tutkimuksen apuvälineenä käytetystä menetelmästä. Reduktioiden ankara erottaminen toisistaan ei Holman (1987, s. 1) mukaan ole välttämättä tarpeen, mutta niiden erilaisten käyttötarkoitusten vuoksi ne voidaan hyvin esitellä toisistaan erillisinä menetelminä. Reduktion eri ulottuvuuksien huomioiminen

on arvokasta, sillä ne täydentävät toisiaan ja mahdollistavat tutkittavien ilmiöiden syvällisen tarkastelun fenomenologian kannalta keskeisistä näkökulmista (Sokolowski, 2000, s. 184).

Voidaankin ajatella, että fenomenologia on systemaattinen pyrkimys paljastaa ja kuvata eletyn kokemuksen sisäisiä merkitysrakenteita, mikä mahdollistaa erilaisten kokemusten syvällisemmän ymmärtämisen (Van Manen, 1997, s. 10). Reduktioiden välisten suhteiden yksiselitteinen kuvaaminen on niiden moniulotteisuuden vuoksi ongelmallista. Tässäkään tutkimuksessa keskeistä ei ole ollut noudattaa tiukasti vain yhtä edellä kuvatuista reduktion ulottuvuuksista, mutta tutkittavan ilmiön henkilökohtaiseen kokemukseen perustuvan luonteen vuoksi eideettisellä reduktiolla on ollut tutkimukselle eniten tarjottavaa.

5.3 Tutkimuksen toteutus

Tässä alaluvussa kuvataan tämän tutkimuksen toteutusta käytännössä sekä avataan aineistonkeruuseen ja aineiston analyysiin liittyviä valintoja, joita tämän tutkimusprosessin aikana on tehty. Tavoitteena on tehdä läpinäkyväksi kaikki prosessin kannalta keskeiset vaiheet ja havainnollistaa sitä, kuinka tutkimuksen tuloksiin on päädytty. Tutkimuksen toteutukseen pureutumalla autetaan lukijaa muodostamaan kokonaiskuva tehdystä tutkimuksesta ja sen eri vaiheista.

5.3.1 Tutkimuksen kohderyhmä

Tutkimuksen kohderyhmä määrittyy sen mukaan, millaista tietoa tutkimus pyrkii tuottamaan (Hirsjärvi & Hurme, 2011, s. 83). Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisia kokemuksia noviisiopettajilla on saadusta tuesta heidän ensimmäisinä työvuosinaan. Tästä syystä tutkimuksen kohdejoukkona toimivat luonnollisesti noviisiopettajat eli alle viisi vuotta ammatissa toimineet opettajat. Työkokemusta on ollut mahdollista kerryttää eri työnantajilta ja erimittaisista työsuhteista. Tutkimuksen kannalta olennaista on siis se, että haastateltavalla on työkokemusta luokanopettajan tehtävissä toimimisesta. Tämä tutkimus on rajattu koskemaan vain yleisopetuksessa toimivia luokanopettajia, jotta haastateltavien toimenkuvaan ja työyhteisöön liittyvät lähtökohdat heidän työuransa alussa olisivat mahdollisimman samankaltaisia. Kaikki tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat työskentelevät Oulun alueen kouluissa. Tutkimukseen osallistunutta joukkoa voidaan kutsua harkinnanvaraiseksi näytteeksi, sillä tutkittavat on valittu harkitusti ennalta määrättyjen kriteerien perusteella (Eskola & Suoranta, 2003, s. 18).

Yhteyden saaminen kohderyhmän edustajiin voi tutkimusta tehtäessä osoittautua ongelmalliseksi. Toimiva keino tavoittaa mahdollisia haastateltavia on lähestyä heitä esimerkiksi ottamalla yhteyttä ensiksi johonkin taustayhteisöön. (Hirsjärvi & Hurme, 2011, s. 83.) Tässä tutkimuksessa yhteys haastateltaviin saatiin koulujen hallinnon sekä toisaalta myös muiden opettajia yhdistävien verkostojen kautta. Tutkittavia lähestyttiin saatekirjeellä (liite 1), joka lähetettiin sähköpostin välityksellä. Saatekirjeessä kerrottiin tutkimuksen tavoitteista ja toutuksesta sekä siitä, millaisia haastateltavia tutkimukseen kaivattiin.

Tutkimuksen suunnitteluvaiheessa nousi esiin kysymys siitä, kuinka monta haastateltavaa tutkimusta varten tarvitaan. Haastateltavien määrä riippuu aina tutkimuksen tarkoituksesta eli siitä, millaista tietoa tutkimuksella pyritään tavoittamaan (Hirsjärvi & Hurme, 2011, s. 58). Laadullisen tutkimuksen tavoitteena ei ole tuottaa tilastollisia yleistysiksi vaan kuvata, ymmärtää tai tulkita tutkittavaa ilmiötä. Tästä syystä laadullisessa tutkimuksessa tavoitellaan aineistonkeruussa määrän sijaan laadullisesti monipuolista ja rikasta aineistoa. (Eskola & Suoranta, 2003, s. 18, 61–62.) Aineiston kokoon on tästä huolimatta kiinnitettävä huomiota. Jos haastateltavia on liian vähän, on yhtäläisyyksien löytäminen ja perustellun kokonaiskuvan luominen ilmiöstä hankalaa. Toisaalta liian suuren otoksen analysointi on raskasta ja aikaavievää, eikä tutkija välttämättä ehdi tai pysty syventymään aineistoon tarpeeksi perusteellisesti. (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 113.)

Tässä tutkimuksessa haastateltavien määrä rajautui lopulta viiteen haastateltavaan. Otokseen kuului sekä mies- että naispuolisia noviisiluokanopettajia. Tutkimuksen alussa haastattelujen tarkkaa määrää ei rajattu, vaan tavoitteena oli saada kerättyä laadullisesti riittävän kattava aineisto tutkittavan ilmiön luotettavaa tarkastelua varten. Riittävä määrä kohderyhmään kuuluvia haastateltavia löytyi melko nopeasti, vaikka haastateltavien löytäminen olikin oletettua haastavampaa. Viisi haastattelua osoittautui tämän tutkimuksen kannalta sopivaksi haastattelujen määräksi, sillä niiden avulla voitiin tarkastella ilmiötä hyvinkin syvällisesti ja löydettiin vastauksia tutkimusongelmiin.

5.3.2 Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Tämän tutkimuksen aineistonkeruu toteutettiin teemahaastatteluna. Tutkimusta suunniteltaessa pohdittiin myös aineistonkeruun muita mahdollisuuksia, kuten noviisiopettajilta kerättävää, apukysymyksiin ohjattua kirjoittelmaa. Haastattelun etuna kirjoitelmaan nähden pidetään kuitenkin mahdollisuutta päästä syvemmälle haastateltavien kokemusmaailmaan esimerkiksi tarkentavia kysymyksiä esittämällä (Cohen, Manion & Morrison, 2007, s. 352). Haastattelu mahdollistaa keskustelun ohjaamisen siten, että vastauksia saadaan juuri niihin aiheisiin, joita tutkimusongelmat käsittelevät (Hirsjärvi & Hurme, 2011, s. 103). Lisäksi haastattelu nähtiin tässä tutkimuksessa myös haastateltavan kannalta motivoivampana ja vaiattomampana vaihtoehtona kuin kirjoitelman laatiminen itsenäisesti.

Aineistonkeruumenetelmän valinnassa pohdittiin myös sitä, kumman menetelmän avulla haastateltavat saataisiin kertomaan kokemuksistaan mahdollisimman avoimesti ja arastelematta. Eri tutkijoiden keskuudessa on erimielisyyttä siitä, onko haastateltavien helpompi kertoa henkilökohtaisista asioistaan ”kasvottomana”, esimerkiksi juuri kirjoitelman muodossa, vai kasvokkain tapahtuvassa haastattelutilanteessa (Hirsjärvi & Hurme, 2011, s. 35). Tässä tutkimuksessa päädyttiin siihen johtopäätökseen, että kokonaisuudessaan haastattelu palvelee tutkimuksen tarpeita kirjoittelmaa tarkoituksenmukaisemmin.

Teemahaastattelu on haastattelumenetelmä, joka etenee tiettyjen, aiheen kannalta keskeisten teemojen varassa. Etukäteen valmistellut teema-alueet ovat kaikille haastateltaville samat, mutta kysymysten tarkka muoto ja järjestys hahmottuvat joustavasti kunkin haastattelutilanteen mukaan. Usein teemahaastattelua kutsutaan puolistrukturoiduksi haastattelumenetelmäksi. (Hirsjärvi & Hurme, 2011, s. 47–48.) Puolistrukturoiduille haastatteluille ominaista on se, että vaikka kysymykset käsittelevät samoja aihealueita, jokainen haastateltava saa vastata niihin omin sanoin sen sijaan, että valitsisi esimerkiksi jonkin valmiin vastausvaihtoehdon. Eskola ja Vastamäki (2007) huomauttavat, että voi olla vaikea vetää rajaa teemahaastattelun ja strukturoimattoman syvähaastattelun välille, sillä teemahaastattelutilanne muistuttaa onnistuessaan enemmänkin avointa keskustelua kuin muodollista kysymys-vastaus-haastattelutilannetta. (Eskola & Vastamäki, 2007, s. 27–28.)

Usein haastattelijoilla on haastattelutilanteessa mukanaan haastattelurunko apukysymyksiineen, mutta teemahaastattelumenetelmän kannalta ei ole tarkoituksenmukaista seurata runkoa tarkasti. Haastattelurungon on oltava tarpeeksi väljä, jotta haastattelijalla on tarvittaessa mahdollisuus tarttua sellaisiininkin aiheisiin, jotka ovat aiheen kannalta olennaisia, mutta joita ei ole sellaisenaan haastattelurunkoon sisällytetty. Haastattelutilanteessa teemoja pyritään käymään läpi mahdollisimman keskustelunomaisesti, ja teemahaastattelulle on ominaista se, että seuraava kysymys muotoutuu edellisen vastauksen perusteella. (Hirsjärvi & Hurme, 2011, s. 102–103, 124.) Vaikka teemahaastattelussa olennaista on joustavuus ja muuntuvuus, haastattelija ei voi ryhtyä haastatteluun ilman huolellista valmistautumista. Huolellinen suunnittelutyö toimii haastattelijan tukena sekä haastattelutilanteessa että muissa tutkimuksen vaiheissa. Jos tutkimuksen mahdolliset sudenkuopat kartoitetaan jo etukäteen, vältetään todennäköisemmin niiden korjailulta myöhemmin. (Hirsjärvi & Hurme, 2011, s. 65.)

Tämän tutkimuksen teemahaastattelurunko (liite 2) pohjautui tutkimusongelmiin, tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen sekä tieteenteoreettisiin lähtökohtiin tutkimuksen taustalla. Haastattelussa käsitellyt teema-alueet olivat väljästi määriteltynä *saatu tuki*, *tuen merkitys* sekä *kaivattu tuki*. Kunkin teeman alle kerättiin apukysymyksiä ja -sanoja, joiden avulla pyrittiin haastattelun aikana käymään läpi kaikki tutkimuksen kannalta olennaiset kokemukset. Varsinaisten teema-alueiden lisäksi haastattelurungon alkuun sisällytettiin taustakysymyksiä, joiden avulla haastattelu oli sekä haastattelijan että haastateltavan näkökulmasta helppo aloittaa. Niillä pyrittiin myös valottamaan haastateltavan taustaa. Vaikka tämän tutkimuksen haastattelurunko sisälsi paljon valmiita, tarkkaan määriteltyjä kysymyksiä, ei niitä itse haastattelutilanteessa esitetty sellaisenaan, vaan joustavasti keskustelun kulkua mukaillen.

Teemahaastattelulla, kuten kaikilla haastattelumenetelmillä, on omat vahvuutensa, mutta myös heikkoutensa. Haastattelu pohjaa vahvasti etukäteen määriteltyihin teemoihin, mikä yhtenäistää saatua aineistoa ja mahdollistaa suhteellisen systemaattisen aineistonkeruun. Haastattelurunko antaa kuitenkin haastattelijalle liikkumavaraa. Tällöin haastattelijan on mahdollista tarttua myös sellaisiin haastattelusta nouseviin aiheisiin, jotka kenties ovat tutkimuksen kannalta olennaisia, mutta joita ei ole huomattu sisällyttää haastattelurunkoon. Toisaalta teemahaastattelulle ominainen joustavuus voi myös osoittautua ongelmalliseksi: kun kysymysten muotoilu, järjestys ja koko haastattelun kulku vaihtelevat, voi sillä olla vaikutusta myös saatuihin vastauksiin. Tämä vaihtelu tulee myös huomioida eri haastateltavilta saatuja vastauksia vertailtaessa. (Patton, 2002, s. 349.)

Teemahaastattelun eduksi voidaan nähdä, että sen avulla pystytään tutkimaan laajasti yksilön kokemuksia, ajatuksia ja tunteita. Keskeisiksi teemahaastattelussa nousevat haastateltavien tulkinnat kokemistaan tilanteista ja heidän ilmiöille antamansa merkitykset – teemahaastattelu pyrkii siis tavoittamaan haastateltavien elämysmaailman ja sen, kuinka he jäsentävät ympäröivää todellisuutta. (Hirsjärvi & Hurme, 2011, s. 48.) Tässä tutkimuksessa pyrittiin teemahaastattelun keinoin pääsemään mahdollisimman syvälle haastateltavien kokemuksiin ja niiden avulla luomaan mahdollisimman kokonaisvaltainen kuva tutkittavasta ilmiöstä.

Ennen yhteydenottoa haastateltaviin tutkimukselle haettiin tutkimuslupaa Oulun kaupungilta, ja lupa saatiin perusopetus- ja nuorisopalveluilta toukokuussa 2013 (liite 3). Itse haastattelut toteutettiin syksyn 2013 aikana Oulun alueella. Ennen haastattelun aloittamista haastateltavilta pyydettiin kirjallinen suostumus haastattelun nauhoittamiseen ja aineiston käyttöön kyseessä olevaa tutkimusta varten (liite 4). Suostumuslomakkeessa kerrottiin myös tutkijoiden aineistoon liittyvistä velvollisuuksista esimerkiksi salassapitoon ja aineiston luottamukselliseen käsittelyyn liittyen.

Tätä tutkimusta varten tehdyt haastattelut nauhoitettiin, jotta aineiston tarkastelu ja analyysi olisi jälkikäteen helpompaa ja luotettavampaa. Nauhoittaminen mahdollistaa haastattelutilanteeseen palaamisen, jolloin tutkija voi tarkistaa ja pohtia aineistosta tekemiään tulkintoja ja huomioita. Nauhoittamisen ansiosta tutkija voi myös jälkeinpäin tarkastella tietoisesti sitä, kuinka esimerkiksi tutkijan ja tutkittavan väliset vuorovaikutussuhteet kenties vaikuttivat haastattelutilanteen kulkuun. (Tiittula & Ruusuvuori, 2005, s. 14–15.) Nauhoittamisen eduksi voidaan lukea myös se, että kun haastattelu nauhoitetaan, ei tutkijan tarvitse sen aikana välttämättä tehdä minkäänlaisia muistiinpanoja, vaan hän voi keskittää kaiken huomionsa itse haastatteluun ja haastateltavaan. Tämä voi osaltaan edesauttaa luottamuksellisen ja avoimen keskustelutilanteen syntyä. (Hirsjärvi & Hurme, 2011, s. 92.)

Tähän tutkimukseen osallistuneille noviisiopettajille tarjottiin mahdollisuutta valita itse haastattelupaikka omien aikataulujensa ja toiveidensa mukaan. Paikoiksi ehdotettiin joko Oulun yliopiston tiloja, haastateltavan työpaikkaa tai muuta hänen valitsemaansa paikkaa. Antamalla haastateltavalle mahdollisuus valita haastattelupaikka pyrittiin siihen, että haastateltava tuntisi haastattelutilanteessa olonsa mukavaksi ja voisi kertoa kokemuksistaan

mahdollisimman vapautuneesti. Haastateltavien toiveiden mukaisesti osa haastatteluista järjestettiin heidän työpaikallaan ja osa taas toteutettiin yliopiston tiloissa. Keskeistä haastattelupaikasta riippumatta oli se, että haastattelu pystyttiin järjestämään mahdollisimman häiriöttömässä ja turvallisessa tilassa. Hirsjärven ja Hurmeen (2011, s. 74) mukaan tällainen tila mahdollistaa hyvän kontaktin haastateltavaan, mikä on teemahaastattelun onnistumisen kannalta ensiarvoisen tärkeää.

Ennen varsinaisia haastatteluja tehtiin pilotti- eli esihaastattelu, jossa testattiin teemahaastattelurungon ja teema-alueiden toimivuutta ja sitä, kuinka niiden avulla voidaan saada vastauksia tutkimusongelmiin. Esimerkiksi Hirsjärvi ja Hurme (2011) pitävät esihaastatteluja välttämättömänä tutkimuksen osana. Esihaastattelu tarjoaa tärkeää tietoa siitä, tulisiko haastattelukysymyksiä kenties muokata tai lisätä sekä siitä, kuinka kauan haastattelu keskimäärin kestää. Esihaastattelun tärkeys korostuu erityisesti silloin, kun tutkijoilla ei ole vankkaa kokemusta haastattelujen tekemisestä. Tällöin esihaastattelu toimii haastattelurungon testaamisen lisäksi myös itse haastattelijoiden harjaannuttajana. (Hirsjärvi & Hurme, 2011, s. 72–73.)

Tämän tutkimuksen esihaastattelussa nousi esille muutamia teema-alueisiin läheisesti liittyviä aiheita, joita ei oltu sisällytetty sellaisenaan teemahaastattelurunkoon. Esimerkiksi koulutuksesta työelämään siirtymiseen sekä vertaistukeen liittyvät kysymykset lisättiin haastattelurunkoon esihaastattelun jälkeen. Muilta osin haastattelurunko ja teema-alueet osoittautuivat tämän tutkimuksen kannalta toimiviksi, ja esihaastattelu voitiin sisällyttää osaksi varsinaista tutkimusaineistoa. Esihaastattelun jälkeen haastateltava antoi oma-aloitteisesti palautetta haastattelukysymyksistä ja haastattelutilanteesta todeten kysymysten olleen selkeitä ja helposti avautuvia.

Vaikka teemahaastattelussa pyritään usein luomaan keskustelunomainen ilmapiiri, on syytä tiedostaa, että haastattelijalla ja haastateltavalla on tilanteessa omat roolinsa ja tehtävänsä. Haastateltavan tehtävänä on pelkistetysti sanoen vastata haastattelijan kysymyksiin ja antaa tietoa tutkittavasta aiheesta. Haastattelijaa taas on samalla sekä osallistuva että tutkiva keskustelun osapuoli. Hänen vastuullaan on paitsi haastattelun johdattaminen tutkimuksen kannalta olennaiseen suuntaan, myös avoimen, luottamuksellisen ja kiinnostuneen keskusteluilmapiirin luominen. Haastattelijan tulee myös olla puolueeton ja välttää omien mielipiteidensä esittämistä. (Hirsjärvi & Hurme, 2011, s. 95–98.) Haastattelijan rooli kuitenkin

vaihtelee kunkin haastattelutilanteen mukaan. Riippuen haastateltavan omasta aktiivisuudesta haastattelija voi joko ottaa aktiivisen kuuntelijan roolin, jolloin hän lähinnä esittää huomioita keskustelun lomassa, tai toimia järjestelmällisesti keskustelua ohjaavana kysymysten esittäjänä. (Puusa, 2011, s. 82.)

Haastattelijalle asetetaan usein paljon vaatimuksia, mutta Hirsjärven ja Hurmeen (2011, s. 97) mukaan teemahaastattelun erityisen luonteen vuoksi näistä periaatteista on osattava tarvittaessa myös joustaa ja nähdä ne kaavamaisien sääntöjen sijaan pikemminkin ohjeellisina suuntaviivoina. Tärkeintä haastattelun onnistumiselle on luottamuksellisen ilmapiirin luominen. Haastattelija on tärkeä toimija haastattelun sosiaalisessa vuorovaikutusprosessissa, eikä siis ole yhdentekevää, kuinka haastattelija kussakin tilanteessa toimii. Taitava ja myötätelvä haastattelija voi saada haastateltavan kertomaan kokemuksistaan avoimemmin kuin haastattelija, joka ei saa luotua aitoa ja luottamuksellista yhteyttä haastateltavaan. (Eskola & Suoranta, 2003, s. 93.) Hyvä haastattelija onkin Bogdanin ja Knopp Biklenin (2007, s. 112) mukaan kuin etsivä, joka pyrkii haastateltavan kokemuksista keräämiään tietoja yhdistelemällä ymmärtämään niiden muodostamaa kokonaiskuvaa haastateltavan näkemyksistä.

Tässä tutkimuksessa panostettiin haastattelun huolelliseen suunnitteluun, jotta itse haastattelutilanteessa pystyttäisiin kiinnittämään huomiota ennen kaikkea avoimen ja luottamusta herättävän keskusteluilmapiirin luomiseen sekä tutkimuksen kannalta olennaiseen asiasisältöön. Haastattelun teemat pyrittiin omaksumaan mahdollisimman syvällisesti etukäteen, jolloin keskustelu eteni luontevasti sen sijaan, että kysymyksiä olisi luettu yksi kerrallaan suoraan paperista. Itse haastattelutilanteessa pyrittiin osoittamaan mielenkiintoa haastateltavan kertomia asioita kohtaan erilaisten kiinnostusta osoittavien eleiden avulla. Haastattelussa vältettiin omien mielipiteiden esittämistä, mutta pyrittiin kuitenkin ottamaan osaa keskusteluun kommentoimalla läpikäytyjä asioita ja ilmiöitä mahdollisimman neutraalisti, joskin rohkaisevasti.

Haastattelun aikana esitetyt kysymykset pyrittiin muotoilemaan siten, että ne jättivät mahdollisimman paljon tilaa haastateltavan omille mielipiteille ja tulkinnoille, eivätkä ohjanneet vastausta kapea-alaisesti tiettyyn suuntaan. Vaikka haastateltavat tiesivät jo etukäteen tutkimuksen aiheen ja keskeisimmät tutkimusongelmat, varsinaista haastattelurunkoa ei toimitettu haastateltaville etukäteen. Tällä pyrittiin siihen, että haastateltavilta saataisiin haastat-

telutilanteessa mahdollisimman spontaaneja ja aitoja vastauksia. Vaikka joissakin tapauksissa haastattelukysymysten toimittaminen haastateltaville etukäteen voi olla perusteltua, voi ennakkovalmistautuminen tai etukäteistieto vaikuttaa haastateltavien ajatuksiin ja näin suunnata, rajata tai jopa kahlita heidän vastauksiaan (Puusa, 2011, s. 77). Varsinaisen haastattelutilanteen alussa kerrattiin vielä tutkimuksen tarkoitus ja käytiin läpi haastattelussa käsiteltävät teema-alueet, jotta haastateltava saisi kokonaiskuvan haastattelun kulusta.

5.3.3 Aineistoanalyysin vaiheiden kuvaus

Aineistonkeruun jälkeen haastattelut litteroitiin eli kirjoitettiin puhtaaksi kokonaisuudessaan. Haastattelut litteroitiin sellaisenaan ja niistä poistettiin tässä vaiheessa vain osallistujien henkilöllisyyteen ja työpaikkaan liitettävät tunnistetiedot kuten paikkojen ja henkilöiden nimet. Varsinaisen puheen lisäksi litteroitiin myös haastattelun sisällön kannalta merkitykselliset, ei-sanalliset viestit, kuten esimerkiksi naurahdukset tai pitkät tauot puheessa. Litteroitua aineistoa kertyi yhteensä 56 sivua rivinvälillä 1,15 ja fontilla Times New Roman (koko 12) kirjoitettuna. Litteroinnin jälkeen ryhdyttiin tekemään aineistoanalyysiä, jonka vaiheita ja rakentumista kuvataan tarkemmin tässä alaluvussa.

Lähestymistavaksi aineiston analyysia ja tulkintaa varten valittiin sisällönanalyysi. Sisällönanalyysi sopii käytettäväksi laajasti laadullisen tutkimuksen kentällä, ja se voidaankin nähdä paitsi yksittäisenä metodina, myös väljempänä teoreettisena viitekehyksenä (Tuomi & Sarajarvi, 2009, s. 91). Laadulliselle tutkimukselle onkin tyypillistä se, että käytännössä erilaiset analyysimenetelmät toimivat limittäin, eivätkä niiden rajat suinkaan ole tarkkaan vedettyjä. Analyysitapojen moninaisuus voidaan nähdä laadullisen tutkimuksen rikkautena, ja tarvittaessa analyysin menetelmiä voidaan soveltaa ja kehittää. (Eskola & Suoranta, 2003, s. 161, 187.) Tässäkään tutkimuksessa ei ole noudatettu orjallisesti mitään valmista sisällönanalyysin kaavaa, vaan sovellettu valikoiden niitä sisällönanalyysin periaatteita, jotka on nähty tämän tutkimuksen sekä kerätyn aineiston kannalta perusteltuina.

Sisällönanalyyttinen lähestymistapa sopi tämän tutkimuksen analyysin toteutustavaksi, koska sen avulla voidaan analysoida aineistoa systemaattisesti ja mahdollisimman objektiiviseen tarkastelutapaan pyrkien. Tämän tutkimuksen aineistona toimivat noviisiluokanopettajien haastattelut. Sisällönanalyysin tarkoituksena on luokitella ja järjestää aineistoa ja täten pyrkiä muodostamaan tutkittavasta ilmiöstä tiivistetty, yleismuotoinen kuvaus. (Tuomi &

Sarajärvi, 2009, s. 103.) Tässä tutkimuksessa toteutetun sisällönanalyysin avulla on pystytty vastaamaan myös viitekehykseltään fenomenologisen tutkimuksen tarpeisiin, sillä sisällönanalyysiin on pyritty tuomaan mukaan fenomenologisen reduktion periaatteet. Fenomenologisessa reduktiossa tutkija pyrkii pidättäytymään omista ennakoasenteistaan ja löytämään aineistosta prosessinomaisesti ilmiön kannalta keskeiset tekijät.

Laadullinen sisällönanalyysi jaetaan usein induktiiviseen eli aineistolähtöiseen ja deduktiiviseen eli teorialähtöiseen analyysiin. Näiden lisäksi voidaan puhua myös teoriaohjaavasta analyysistä, jossa teoria toimii tukena analyysissä, mutta analyysi ei pohjaudu suoraan tai tiukasti teoreettisiin kytkeisiin. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 95–96.) Tämän tutkimuksen aineiston analysointi toteutettiin vahvasti aineistolähtöiseen tapaan. Pelkistetyimmillään voidaan sanoa, että aineistolähtöinen analyysi lähtee rakentamaan teoriaa aineistosta käsin: tällöin tavallaan edetään yksittäisten esimerkkien kautta yleistykseen (Eskola & Suoranta, 2003, s. 19). Vaikka tässä noviisiopettajien kokemuksia käsittelevässä tutkimuksessa tavoitteena ei ole muodostaa tilastollisesti yleistettäviä kuvauksia tutkittavasta ilmiöstä, on aineistoa analysoitaessa lähdetty liikkeelle yksittäisistä kokemuksista, pyritty ryhmittelemään niitä useiden vaiheiden kautta ja löytämään kokemusten väliltä yhteyksiä.

Tuomi ja Sarajärvi (2009) korostavatkin, että analyysin ja tulosten kokoamisen tulee tapahtua aineistosta käsin, eikä esimerkiksi analyysiluokkia voida päättää etukäteen. Aikaisemmat tutkimustulokset ja teoriat eivät saa tällöin ohjata analyysin tekoa tai vaikuttaa lopputulokseen. He kuitenkin muistuttavat, etteivät mitkään havainnot ole koskaan puhtaasti objektii-visia, vaan tutkija tekee prosessin aikana valintoja ja täten ohjaa tutkimusta suuntaan tai toiseen. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 96.) Aineistolähtöinen sisällönanalyysi sopii tämän tutkimuksen aineiston käsittelyyn, koska se mahdollistaa pääsyn määriteltyjen tutkimusongelmien ytimeen.

Tässä tutkimuksessa toteutettu sisällönanalyysi on saanut vaikutteita useiden eri tutkijoiden luomista sisällönanalyttisistä malleista ja metodeista, joita on valikoiden sovellettu vastaamaan tämän tutkimuksen tarpeita. Tässä yhteydessä esitelläänkin niitä analyysimalleja, joiden pohjalta tässä tutkimuksessa toteutettu lopullinen analyysitapa on muotoutunut. Lopuksi kuvataan tutkimuksessa toteutunut analyysi vaihe kerrallaan sellaisena, kuin se on käytännössä toteutettu.

Tuomi ja Sarajärvi (2009) viittaavat Milesin ja Huberin aineistolähtöisen sisällönanalyysin malliin, joka muodostuu kolmesta vaiheesta. Ensimmäisessä, aineiston redusoinnin eli pelkistämisen vaiheessa aineistosta karsitaan tutkimusongelmien ohjaamana epäolennainen pois. Aukikirjoitettua aineistoa käydään läpi esimerkiksi siten, että tutkimusongelmien rajaamiin aiheisiin liittyviä aineiston kohtia ja ilmaisuja alleviivataan eri väreillä. Aineistosta etsitään analyysiyksiköitä, jotka toimivat analyysin perustyöyksikköinä ja kategorioiden pohjana. Analyysiyksikkö voi olla esimerkiksi aineistosta poimittu sana, lause tai lausekokonaisuus. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 108–110.)

Milesin ja Huberin mallin toisessa vaiheessa aineistoa ryhdytään klusteroimaan eli ryhmittelemään. Aineistosta poimittujen alkuperäisilmausten väliltä pyritään löytämään samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia sekä muodostamaan käsitteitä, joiden alle alkuperäisilmaukset sopivat. Yksittäiset ilmaukset siis sisällytetään yleisempiin käsitteisiin, jolloin syntyy alateemoja. Kolmas, aineiston abstrahoinnin vaihe keskittyy käsitteiden muodostamiseen, jolloin alkuperäisten kielellisten ilmausten pohjalta pyritään luomaan teoreettisia käsitteitä ja johtopäätöksiä. Alateemoja ryhmitellään edelleen suurempia kokonaisuuksia kuvaavien käsitteiden alle, jolloin muodostuvat yläteemat. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 110–113.) Aineisto siis tihentyy entisestään ja tässä vaiheessa pyritään löytämään myös teemojen välisiä yhteyksiä ja suhteita. (Eskola & Suoranta, 2003, s. 187.)

Etenkin fenomenologisen psykologian kentällä tehtävän tutkimuksen analyysissä käytetään usein Giorgin (1985) metodia, jonka vaiheet muistuttavat hyvin paljon edellä kuvatun Milesin ja Huberin sisällönanalyysin etenemistä. Giorgin metodi pitää sisällään neljä vaihetta, joissa edetään vähitellen kokonaisesta aineistosta yksittäisiin, ilmiön kannalta keskeisiin tiivistettyihin ilmauksiin sekä niiden luokituksiin. Ensimmäisessä vaiheessa tutkija pyrkii muodostamaan yhtenäisen kuvan kerätystä aineistosta lukemalla sitä huolellisesti läpi kokonaisuuteen keskittyen. Kokonaiskuvan muodostettuaan tutkija pyrkii analyysin toisessa vaiheessa löytämään aineistosta merkitysyksiköitä, jotka kuvastavat tutkittavaa ilmiötä. Kolmannessa vaiheessa merkitysyksiköistä muodostetaan ilmauksia, jotka kertovat suoraan ja pelkistetysti merkitysyksikön sisällöstä. Lopuksi, analyysin neljännessä vaiheessa pelkistettyjä ilmauksia ryhmittelemällä pyritään luomaan yleinen kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. (Giorgi, 1985, s. 10–19.)

Myös Colaizzin (1978) sisällönanalyysin malli muistuttaa pääpiirteiltään edellä esiteltyjä metodeja. Colaizzin seitsemästä vaiheesta koostuva metodi lähtee liikkeelle edellä kuvattujen metodien tapaan alkuperäisilmauksista ja etenee pelkistysten ja ryhmittelyn kautta kohti teemakokonaisuuksia ja yleistä kuvausta tutkittavasta ilmiöstä. Colaizzi korostaa erityisesti tutkijan roolia aineiston tarkastelussa ja sen tulkitsemisessa. Toisaalta tutkijan on pystyttävä tulkintansa pohjalta luomaan esimerkiksi pelkistyksiä aineiston alkuperäisilmauksista, mutta toisaalta on varottava myös tilanteita, joissa tutkija esittää aineistosta havaintoja, jotka eivät itse asiassa pohjautukaan puhtaasti vain aineistoon. Tutkijan rooli onkin tasapainottelua tulkintaan liittyvien kysymysten äärellä: lähtökohtana on kuitenkin aina pidettävä sitä, että aineisto puhuu itse puolestaan. Ehdottoman aineistolähtöisyyden varmistamiseksi tutkija voi Colaizzin mallia mukaillessaan käydä analyysin tulokset tutkimushenkilöiden kanssa läpi ja näin varmistaa, että ne vastaavat tutkittavien kokemuksia. (Colaizzi, 1978, s. 59–62.)

Tässä tutkimuksessa noudatettiin analyysimenetelmää, joka muodostettiin edellä kuvattujen sisällönanalyyttisten mallien pohjalta. Tässä tutkimuksessa toteutettu analyysi koostui useasta vaiheesta, joista ensimmäisessä aineisto luettiin huolellisesti läpi pyrkien kokonaiskuvan muodostamiseen. Aineiston huolellisen läpi lukemisen jälkeen siitä alleviivattiin ne ilmaisut, jotka vastasivat tutkimusongelmiin. Aineistoa käytiin läpi järjestelmällisesti yksi haastattelu ja yksi tutkimusongelma kerrallaan. Esimerkiksi etsittäessä vastauksia liittyen tuen merkitystä käsittelevään tutkimusongelmaan alleviivattiin aineistosta kaikki novii-siopettajan kuvaukset tuen merkitykseen liittyen.

Ja siinä nyt taas on sitte semmonen hirviän kokemu opettaja että paljon nähny ja kokenu että sitte taas sieltä saa niinku semmosta varmempaa, että se on vähän erilaisempaa että me niinkö tän aikasemman, vastavalmistunneen kollegan kanssa käytiin hirveesti semmosta keskustelua että ku kummatki oli epävarmoja ja näin, nii se on vähä semmosta erilaista nyt tämän niinkö kokeneen opettajan kanssa että tuota ite tietenki on koko ajan kyselemässä ja ihmettelemässä ja sillä lailla hyvin se minua jaksaa (naurua) että tuota mutta niinkö on se sillä lailla tietenki erilaista ku hänen ittensä ei tarvi ennää käyä niitä pohdintoja kaikista maailman asioista läpi että, että tuota, siinä on puolensa että toisaalta sieltä tulee sitä varmuutta ja sitä tietotaitoa mutta sitte toisaalta siltä vastavalmistuneelta kollegalta saa semmosta vertaistukea sitte.

Kun kaikki haastattelut oli käyty perusteellisesti läpi, alkuperäisilmaukset koottiin taulukon muotoon ja niille annettiin kullekin niiden sisältöä määrittävät pelkistetyt ilmaukset, jotka kirjattiin myös taulukkoon. Esimerkiksi edellisestä esimerkistä poimittu alkuperäisilmaus ”me niinkö tän aikasemman, vastavalmistunneen kollegan kanssa käytiin hirveesti semmosta

keskustelua että ku kummatki oli epävarmoja [– –] siltä vastavalmistuneelta kollegalta saa semmosta vertaistukea sitte” sai aineiston pelkistämisen vaiheessa muodon *epävarmuuden kokemusten jakaminen toisen noviisin kanssa*.

Kun kaikille alkuperäisilmauksille oli annettu niiden sisältöä kuvaava pelkistys, ne ryhmiteltiin siten, että samaa teemaa käsittelevät pelkistykset muodostivat ryhmän. Kullekin pelkistysten ryhmälle annettiin niiden yhteistä sisältöä kuvaava nimi, ja nämä nimet muodostivat analyysin alateemat. Tässä analyysin vaiheessa esimerkiksi pelkistykset *vertaistuki helpottaa työuran alkua* ja *epävarmuuden kokemusten jakaminen toisen noviisin kanssa* ryhmiteltiin yhteisen alateeman *vertaistuen voimaannuttava vaikutus* alle. Taulukossa 1 on havainnollistettu analyysin rakentumista vaiheittain alateemoihin ryhmittelyn vaiheeseen saakka. Taulukkoon on liitetty myös muut saman alateeman alle ryhmitellyt alkuperäisilmaukset ja pelkistykset.

Taulukko 1. Alateemojen muodostaminen aineistoanalyysissä.

Alkuperäisilmaus	Pelkistys	Alateema
<p>Sitte pysty vaihtamaan aina vähä niinku ajatuksia että kyllä se niinku viime syksyä varsinki helpotti ja viime vuotta että oli semmonen vähän samassa tilanteessa oleva kenen kanssa pysty juttelemaan.</p> <p>Varmaan semmonen voi olla pikkunen eri lähtökohta ku molemmat on samalla viivalla siinä niin. Voi vähän niinku helpommin lähestyä sitte että.</p> <p>Me niinkö tän aikasemman, vastavalmistunneen kollega kanssa käytiin hirveesti semmosta keskustelua että ku kummatki oli epävarmoja [– –] siltä vastavalmistuneelta kollegalta saa semmosta vertaistukea sitte.</p>	<p>vertaistuki helpottaa työuran alkua</p> <p>epävarmuuden kokemusten jakaminen toisen noviisin kanssa</p>	<p>vertaisten voimaannuttava vaikutus</p>

Alateemat tiivistivät aineistoa toivotulla tavalla, mutta tästä huolimatta niitä muodostui jokaisen tutkimusongelman osalta varsin runsaasti. Alateemat olivat tässä analyysin vaiheessa myös vielä hyvin yksityiskohtaisia ja spesifejä, joten niitä oli syytä selkeyden vuoksi tiivistää edelleen. Alateemat ryhmiteltiin sisältönsä perusteella samaa, laajempaa teemaa käsitteleviin ryhmiin, joista muodostuivat analyysin yläteemat. Esimerkiksi alateema *vertaisten voimaannuttava vaikutus* sisällytettiin tuen merkityksestä kertovaan yläteemaan *tukee työssä jaksamista*. Tähän yläteemaan liitettiin myös esimerkiksi alateemat *työyhteisön tuki ja ilmapiiri vaikuttavat työssä viihtymiseen ja jaksamiseen*, *pehmeä lasku työuralle*, *yhteisöllinen ilmapiiri helpottaa tuen pyytämistä ja vastaanottamista* sekä muut alateemat, jotka kuvasivat tuen merkitystä työssä jaksamisen näkökulmasta. Taulukossa 2 on kuvattu yläteemojen muodostaminen alateemojen pohjalta.

Taulukko 2. Yläteemojen muodostaminen aineistoanalyysissä.

Alateema	Yläteema
toimenkuvan moninaisuus ja haastavuus vaarantaa jaksamisen tuen ja tiedon puute aiheuttaa stressiä vertaisten voimaannuttava vaikutus työyhteisön tuki ja ilmapiiri vaikuttavat työssä viihtymiseen ja jaksamiseen pehmeä lasku työuralle epätarkoituksenmukainen tuki ei vahvista no- viisia yhteisöllinen ilmapiiri helpottaa tuen pyytämistä ja vastaanottamista	tukee työssä jaksamista

Edellä esiteltyjen analyysin vaiheiden kautta käytiin läpi jokaiseen tutkimusongelmaan liittyvät alkuperäisilmaukset ja niiden pelkistykset, alateemat sekä näistä muodostetut, lopulliset yläteemat. Työvälineenä analyysin teossa käytettiin taulukointia, joka osoittautui toimivaksi ratkaisuksi, sillä analyysin eri vaiheiden järjestelmällinen kirjaaminen sekä paransi tutkimuksen luotettavuutta että helpotti tulosten aukikirjoittamista myöhemmissä tutkimusprosessin vaiheissa. Kaikissa analyysivaiheissa noudatettiin edellä esitellyn Colaizzin (1978) mallin kantavaa ajatusta siitä, että analyysissä on keskityttävä ainoastaan siihen, mitä aineisto tutkijalle kertoo, eikä sitä tule tulkita omista lähtökohdista tai ennakko-oletusten sävyttämistä tiedoista käsin.

6 ANALYYSIN TULOKSET JA TULOSTEN TARKASTELUA

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisia kokemuksia noviisiluokanopettajilla on tuen saamisesta työuransa alussa. Näkökulma rajattiin tässä tutkimuksessa koskemaan erityisesti työyhteisöltä saatavaa tukea. Lisäksi tutkimuksen tarkoituksena oli noviisien kokemusten perusteella tarkastella, millainen merkitys tuen saamisella tai toisaalta sen puutteellisuudella on noviisiluokanopettajan työuran alussa. Tutkimus pyrki myös selvittämään, millaista tukea noviisit pitävät tarkoituksenmukaisena ja kaipaavat työuransa alussa.

Tässä pääluvussa esitellään tutkimuksessa tehtyjä havaintoja keskittyen yhteen tutkimusongelmaan kerrallaan. Havaintojen ja tutkijoiden tekemien tulkintojen tueksi tekstiin on liitetty litteroidusta haastatteluaineistosta poimittuja suoria lainauksia, jotka on erotettu muusta tekstistä sientäen ja kursivoiden. Lisäksi tässä pääluvussa luodaan yhteyksiä tämän ja aiemmin tehtyjen tutkimusten välille sekä esitellään tehtyjen havaintojen perusteella muodostettuja johtopäätöksiä. Lopuksi esitellään yhteenveto analyysin tuloksista ja pyritään luomaan kokonaiskuva tämän tutkimuksen kannalta keskeisistä noviisin työuran alkuun liittyvistä kokemuksista.

6.1 Noviisiluokanopettajien kokemuksia saadusta tuesta

Haastateltujen noviisiluokanopettajien kokemukset työyhteisöltä saadusta tuesta työuran alussa osoittautuivat varsin monipuolisiksi ja pääasiassa myönteisiksi. Haastateltavilla oli kokemuksia useista eri tuen muodoista, joiden yläteemoiksi muodostuivat analyysin avulla henkinen tuki, konkreettinen tuki sekä yhteistyön eri muodot (taulukko 3). Tässä yhteydessä tutkimuksessa keskitytään erityisesti siihen, mitä kukin saatu tuen muoto pitää sisällään.

Taulukko 3. Noviisiluokanopettajien kokemuksia saadusta tuesta.

KOKEMUKSET SAADUSTA TUESTA		
Henkinen tuki	Konkreettinen tuki	Yhteistyön eri muodot
kannustus keskustelu vertaistuki läsnäolo yhteisöllisyys	vinkit ja apu arjen työhön käytännön asioihin perehdytys mahdollisuus koulutuksiin	moniammatillinen yhteistyö säännölliset kokoontumiset työpari ja tiimit jaettu työmäärä

Erilaisten tuen saamiseen liittyvien kokemusten ohella haastateltavien kertomuksissa korostui poikkeuksetta oman aktiivisuuden merkitys tuen saamisessa ja työyhteisöön sopeutumisessa. Tämä tukee Jokisen ja Välijärven (2006, s. 94) havaintoa siitä, että tuen saanti induktiovaiheessa on kytköksissä noviisiin omaan aktiivisuuteen ja tuen hakemiseen. Noviisiopettajat korostivat kaikissa haastatteluissa, että tarvittaessa tukea on uskallettava kysyä rohkeasti, eikä tuen saamista kannata tai edes voi jäädä paikalleen odottelemaan. Näin ollen noviisit eivät soveltaneet työssään Hebertin ja Worthyn (2001) noviisiopettajiin liittämää ”yrittäminen ja erehdys” -toimintamallia, vaan kysyivät rohkeasti apua sitä tarvitessaan.

Hebertin ja Worthyn (2001) mukaan noviisit eivät pyydä apua pelätessään sen olevan merkki heikkoudesta. Tässä tutkimuksessa noviisit kuitenkin pitivät itsestäänselvyytenä sitä, että jos jotain haluaa oppia, on asia pyrittävä selvittämään itse joko kollegoilta kysymällä tai itsenäisesti tietoa hakemalla. Noviisit eivät siis arkailleet avun pyytämistä tai pitäneet sitä heidän pätevyyttään kyseenalaistavana toimintana. Voidaan siis ajatella, että haastatellut ymmärsivät tuen saamisen merkityksen lisäksi myös noviisin oman vastuun induktiovaiheen onnistumisessa.

6.1.1 Henkinen tuki

Työyhteisöltä saatuun henkiseen tukeen luokiteltiin tässä tutkimuksessa kuuluvan haastateltavien kokemukset työyhteisöltä saadusta kannustuksesta, kollegoiden kanssa käydyistä keskusteluista, työyhteisössä vallitsevasta yhteisöllisestä ja läsnäolevasta ilmapiiristä sekä toisen noviisiopettajan vertaistuesta. Tässä tutkimuksessa tehdyt havainnot osoittautuivat päinvastaisiksi kuin esimerkiksi Hebertin ja Worthyn (2001) tutkimustulos, jonka mukaan noviisiopettajat eivät koe saavansa riittävästi kollegiaalista tukea. Tätä tutkimusta varten haastatellut noviisit korostivat kollegiaalista tukea onnistuneen induktiovaiheen keskeisenä osana ja kokivat saaneensa sitä pääasiassa monipuolisesti ja riittävästi.

Haastateltavat noviisit olivat saaneet kannustusta koko työyhteisöltään, mutta erityisesti haastateltavien kokemuksissa korostui kollegoilta saatu kannustus. Noviiseja kannustettiin kysymään rohkeasti apua aina, kun sille oli tarvetta ja heidän toiminnalleen ja päätöksilleen annettiin työyhteisössä vahvistusta. Kannustuksen kautta valettiin noviisiin myös uskoa

omiin kykyihin ja osaamiseen. Tärkeänä pidettiin mahdollisuutta kysyä neuvoja ja apua työyhteisöltä aina tarvittaessa, ja toisaalta arvostettiin myös sitä, että kollegat tarjosivat apuaan oma-aloitteisesti.

Mut sitte taas ko syksyllä alotin täällä ni kyllä sain ihan mielettömästi tukea. Ensinnäki olin aika nuori tai varmaan verrattuna muihin ja sitte tavallaan että sain semmosta hirveetä tsemppiä [– –] Se oli kyllä mukava että hyvin on otettu vastaan ja semmosta niinku – ehkä semmosta – miten sanotaan – semmosta psyykkistä tukea että täällä on sit psyykattu siihen että mitä on hyvä tehdä ja miten niinku kannattaa toimia tässä tilanteessa ja. Se että on aina val- että voi mennä aina kysymään että miten voisin tässä tilan- et ei ollu vaikeeta kysyä työkaverilta että no miten tässä pitäis toimia. Että semmonen niinkö kyllähän sitä tarvii sellasta erilaista tukea ja kannustusta että no teenkö mä nyt oikein et jos mä nyt tässä tilanteessa soitan vai onko parempi että – näin nii on kyllä saanu hirveesti niinku vastauksia niihin heränneisiin kysymyksiin.

Tukea saatiin myös työyhteisössä käydyistä keskusteluista. Keskusteluja käytiin arjen työn lomassa, ja niiden aihepiirit vaihtelivat työhön liittyvistä teemoista ja haasteista arkisempaan kuulumisten vaihtoon. Noviiisit kokivat toimivaksi sen, että neuvoja ja näkökulmia pystyttiin vaihtamaan spontaanisti arjen keskusteluissa. Näin vältyttiin myös tunteelta, että noviisin on aina tukea saadakseen itse aktiivisesti hakeuduttava tilanteeseen, jossa hän joutuu tunnustamaan tietämättömyytensä ja omaksumaan ainaisen kyselijän roolin.

[– –] sen työparin kanssa ihan jutustelemalla että ei aina tarvii mennä ees kysymään että vaikka ku ruokailussa istutaan tai välitunnilla kahvitauolla nii sitte siinä jutellaan että mite se tuo homma mennee että mä en oo ennen tämmöstä tehnykkää. Että ei siellä koko ajan oo tarvinnu lakki kourassa olla kyselemässä muilta että se niinku tulee siinä luonnostaan.

[– –] tässä on sitte ollu hirveen suuri apu justiin tästä [– –] ku me nähään opettajien kanssa päivittäin, jutellaan, ihan tuolla, sen ei tarvii olla se palaverikaan, et ihan tauoilla tai opettajanhuoneessa.

Vertaistuki nousi noviisiopettajien kokemuksissa yhdeksi työyhteisöltä saadun henkisen tuen muodoksi. Toisen noviisin kanssa keskusteltiin omista kokemuksista noviisina ja samankaltaisista, työssä vastaan tulleista tilanteista sekä jaettiin ideoita opetuksen järjestämiseen liittyen. Samassa tilanteessa olevien kanssa voitiin turvallisesti jakaa tunteita epävarmuudesta ja opettajan ammattiin liittyvistä haasteista. Toisaalta vertaistukea saatiin myös kenties jo pitkään opettajana toimineilta, mutta kyseiseen työyhteisöön uutena tulleilta kollegoilta. Koulun käytäntöjen ja erityispiirteiden vieraus yhdisti noviisia ja työyhteisöön uu-

tena tullutta opettajaa. Työyhteisössä uudet, jo kokemusta omaavat opettajat antoivat novii-
sille uusia näkökulmia ja vahvistivat ajatusta siitä, etteivät työyhteisön vakiintuneet rutiinit
välttämättä ole ainoita oikeita toimintatapoja.

*[— —] vastavalmistunneen kollegan kanssa käytiin hirveesti semmosta keskustelua että
ku kummatki oli epävarmoja [— —] siltä vastavalmistuneelta kollegalta saa semmosta
vertaistukea sitte.*

*Että ehkä meillä on ollu sitte enemmän semmosta rupattelua sitte ku ne on ollu sem-
mosia opettajia joilla on ollu sitte kokemuksia muualta nii ne on ehkä antanu mulle
semmosta näkökulmaa. Mutta tuota enemmän sitte me ollaan käännytty varmaan
yhessä semmosten kokeneiden puoleen ja kysytty että miten se asia on tehty.*

Työyhteisössä vallitseva yhteisöllinen ilmapiiri koettiin yhdeksi noviisia kannattelevaksi te-
kijäksi. Yhteisöllisyyttä pyrittiin rakentamaan ja ylläpitämään esimerkiksi erilaisten työyh-
teisölle suunnattujen virkistymistapahtumien kautta, jotka noviisit kokivat hyvinä tilaisuuks-
sina tutustua työtovereihin myös varsinaisen työympäristön ja sen kontekstin ulkopuolella.
Virkistymistapahtumien kautta noviisit kokivat pääsevänsä syvällisemmin osaksi työyhteis-
öä ja tapahtumat koettiin juuri työyhteisön ryhmäytymisen kannalta ensiarvoisen tär-
keiksi. Yhteisöllisyyttä lisäsivät myös työpaikalla työyhteisön jäsenten kesken käydyt kes-
kustelut, jotka liittyivät työpaikan ulkopuoliseen elämään ja kuulumisiin.

*Meillä se tuki ei mun mielestä jää tänne koulun sisätiloihin taikka tänne koulun sisälle
että meillä on semmosta virkistystoimintaa [— —] että ollaan tällä työporukalla siellä
niin vaikka siellä ei koko ajan nyt mistään työasioista jutellakaan niin sielläkin jotenki
se porukka hitsautuu ja tukea on helpompi pyytää ja sitä on helpompi ottaa vastaan
kun se porukka on paljon tutumpi, että mun mielestä silläkin on paljon vaikutusta aika
paljon että minkälaista on se toiminta koulun ulkopuolella että onko koululla sem-
mosta yhteistä virkistäytymistä ja mitä vapaamuotoisempaa hommaa niin sitä parempi,
että siinä sitten tutustuu aivan erilailla kun kiireisten välituntien aikana ei aivan hir-
veesti ehdi keskenään porista.*

Henkisen tuen kannalta olennaista oli myös se, että noviisi koki työyhteisön olevan aidosti
läsnä ja valmiina auttamaan tätä työuran alkumetreillä. Aidosta läsnäolosta kiiteltiin niin
kollegoita, rehtoreita kuin muitakin työyhteisön jäseniä, kuten koulunkäynninohjaajia ja eri-
tyisopettajia. Mielenkiintoista on, että useissa tutkimuksissa noviisiopettajat ovat kokeneet,
etteivät saa riittävästi tukea tai arvostusta esimieheltään (Almiala, 2008, s. 208; Nasser-Abu
Alhija & Fresko, 2010b), kun taas tässä tutkimuksessa tehty havainto on päinvastainen:

kaikki haastatellut noviisit kokivat saaneensa tukea koulun rehtorilta. Erityisesti tukea saatiin sellaisilta rehtoreilta, jotka toimivat itsekin luokanopettajan tehtävässä.

Kokonaisuudessaan noviisit kokivat, että heidät oli otettu työyhteisössä hyvin vastaan ja hyväksytty heti täysivaltaisiksi työyhteisön jäseniksi. Näin ollen noviisit eivät olleet kohdanneet esimerkiksi Sabarin (2004) kuvailemaa tilannetta, jossa noviisiopettajat eristetään muusta työyhteisöstä eikä heidän ammattitaitoaan arvosteta. Suurin osa haastatelluista koki, että heidän asemansa sekä noviisina että toisaalta myös työyhteisön uutena jäsenenä otettiin huomioon hyvin, mikä osaltaan auttoi noviisin sopeutumista.

Tässä tutkimuksessa tehdyt havainnot eivät myöskään tue monen muun tutkijan havaintoa siitä, että opettajayhteisön ilmapiiri ei aina ole yhteisöllisyyttä ja hyväksyntää huokuva, vaan päinvastoin opettajayhteisöjen ilmapiiriin liitetään usein negatiivissävyytteisiä kuvauksia kuten kateus, teennäisyys ja muutosvastarintaisuus (Almiala, 2008, s. 129–132; Blomberg, 2008, s. 154–163; Kari & Varis, 1997, s. 60–61). Tässä tutkimuksessa työyhteisön yhteisöllisyyttä pidettiin kuitenkin voimavarana, ja kaikki haastatellut noviisit kokivatkin tällä hetkellä työskentelevänsä toimivassa ja yhteisöllisessä työyhteisössä. Noviisien kokemusten mukaan työyhteisön vastaanottavainen ja myötäelävä ilmapiiri helpotti avun pyytämistä ja takasi turvallisen ja pehmeän alun noviisin työuralle.

6.1.2 Konkreettinen tuki

Haastatellut noviisiluokanopettajat kuvailivat kokemuksissaan useita saamiaan tuen muotoja, jotka auttoivat heitä konkreettisesti arjen työssä. Konkreettiseksi tueksi on tässä tutkimuksessa luokiteltu vinkit ja apu arjen työssä, käytännön asioihin perehdytys sekä mahdollisuus osallistua erilaisiin koulutuksiin. Myös yhteistyö työyhteisössä nousi noviisien kokemuksissa merkittäväksi käytännön tuen muodoksi, mutta sen saaman erityisaseman ja sen tarjoaman kokonaisvaltaisen hyödyn vuoksi sitä tullaan käsittelemään myöhemmin omana tuen muotonaan.

Noviisit kokivat saaneensa runsaasti vinkkejä ja apua arjen työhön. Erityisesti noviisien kokemuksissa korostui opetuksen järjestämiseen liittyvä tuki, jonka koettiin helpottavan arjen pyörittämistä ja käytännön työtä. Noviisit saivat kollegoiltaan materiaalia ja ideoita, vastauksia kysymyksiinsä sekä konkreettisia vinkkejä niin didaktiikkaan kuin myös laajemmin

opettajan toimenkuvan hallintaan liittyen. Konkreettista tukea työyhteisöltä saatiin myös kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön sekä oppilaiden kanssa toimimiseen. Noviisiopettajat saivat kokeneilta kollegoiltaan vinkkejä ja näkökulmaa siihen, kuinka vanhempainillan voisi järjestää sekä muistutuksia esimerkiksi siitä, mistä asioista vanhemmille on hyvä tiedottaa. Kokeneemmat kollegat myös tarjosivat noviiseille kokemuksen mukanaan tuomia ideoita ja hyväksi havaittuja keinoja haastavien oppilaiden kohtaamiseen.

Kaikki tämmöset opetusvinkit on aivan tervetulleita et oon mä jonki verran niitä semmosiakin saanu että kun ite ehkä ajattelee jotenki liian monimutkasesti joitaki asioita että jonku asian vois tehdä niin paljo näppärämmin ja kätevämmiin [– –] konkareilta saa semmosta vinkkiä että miten kannattaa joku asia tehdä että se ois oppilaillekin järkevin mahdollinen.

Noviisien saamaan konkreettiseen tukeen kuului myös käytännön asioihin perehdytys, josta kaikilla haastatelluilla noviiseilla oli kokemuksia. Usein käytännön asioihin perehdyttämisen laajuus oli yhteydessä siihen, kuinka pitkään noviisin oli tarkoitus kyseisessä koulussa työskennellä. Lyhyissä sijaisuuksissa perehdytys saattoi pitää sisällään käytännössä vain ajo-ohjeet koululle tai nopean opastuksen oikeaan luokahuoneeseen, kun taas pidemmissä työsuhteissa käytännön perehdytykseen panostettiin usein enemmän. Osalle noviiseista annettiin käyttöön koulun käytänteitä, tiloja ja toimintaperiaatteita esittelevä sijaisen kansio tai muu kirjallinen ohjeistus.

Yleisesti ottaen perusteellisempi käytännön asioihin perehdytys järjestettiin kaikille kouluun uusina tulleille opettajille, ei pelkästään noviiseille. Tämänkaltaisen perehdytys piti usein sisällään esimerkiksi perusteellisen esittelykierroksen koulun tiloissa, erilaisiin käyttöjärjestelmiin perehdyttämisen, turvallisuussuunnitelmiin ja muihin tärkeisiin dokumentteihin tutustumisen sekä kullekin koululle tyypillisten erityispiirteiden esittelyn. Mikäli noviisiopettajan tuleva työsuhte koulussa oli tiedossa hyvissä ajoin ennen sen alkua, pyrittiin häntä tukemaan tarjoamalla hänelle jo etukäteen tietoa tulevasta luokastaan ja työpaikastaan yleensä.

[– –] eihän noihin lyhyempiin niin, jos ei sen kummemmin tienny niin ajo-ohjeet [naurua] ja näin. Siellä on lappu pöydällä että lue mitä tehhään tai et siellä on lukujärjestys seinällä, kato mitä tehhään että niinkö ei, eihän siinä niinkö sillä lailla.

Meillä oli viime syksynä semmonen niinku uusien opettajien perehdytys että kaikki jotka oli tullu tähän uutena nii niille oli semmonen oma – meillä oli ihan semmonen iltapäivä että me käytiin mistä löytyy mikäki kansio, turvallisuussuunnitelmat ja kaikki

käytiin niinkö läpi ja sitte saatiin ihan paperiversionaki että mitä siinä oli kaikkia tärkeitä tietoa ja mistä löytyy oppilaitten tiedot ja miten täytyy toimia tapaturmatilanteessa ja jos ite sairastuu. Et aika monipuolisesti ja sitte just se, että tuota että jos tulee jotaki kysyttävää nii sitte kenen puoleen kääntyä jos tuntuu hankalalta.

Lähes jokaiselle noviisiopettajalle oli uransa aikana tarjottu mahdollisuutta osallistua erilaisiin koulutuksiin, joista osa oli suunnattu suoraan noviisiopettajille ja osa yleisesti kaikille opettajille. Osa koulutuksesta oli noviisiin senhetkisen työpaikan tarjoamaa ja liittyi esimerkiksi koulussa käytössä olevaan tietotekniikkaan, kun taas osa koulutuksista tapahtui kouluympäristön ulkopuolella ja koulutuksen järjestäjänä toimi esimerkiksi ammattijärjestö tai jokin muu taho. Muutamalle haastatelluista oli tarjottu mahdollisuutta osallistua nimenomaan nuorille opettajille suunnattuun nope-koulutukseen, ja osa olikin joko käynyt koulutuksessa tai menossa sinne.

[– –] mää osallistuinkin tähän nope-koulutukseen, nuori opettaja -koulutukseen, että tuota, siitä olin kuullu paljon positiivista palautetta et ehottomasti ja vielä ku sitten maksettiin kaikki majotukset ja ruuat ja sijaiskulut ja nämä et no miksi ei käytä tämmöstä tilaisuutta hyväksi. Ja sehän sitte oli nimenomaan et siellä tuli tosi paljon hyödyllistä tietoa niinku työn hakemiseen tai omiin oikeuksiin tai opettajan oikeuksiin, velvollisuuksiin että tavallaan tuli vähän niinku terävöitettyä ne että jos on vähän semmosia pattitilanteita että miten tämän kanssa nyt toimitaan tai miten jos on toi, tai jos rehtori määrää sua tekemään tätä niin miten teet.

Vaikka esimerkiksi opetusministeriö (2007, s. 47) korostaa tarvetta mentoritoiminnan kehittämiseksi yhtenä induktiovaiheen keskeisenä tukimuotona, tässä tutkimuksessa vain yhdelle haastatelluista oli tarjottu mahdollisuutta osallistua mentoritoimintaan. Osallistumisen mentoritoimintaan esti tässä tapauksessa kuitenkin ajan puute sekä tunne siitä, että koulun ulkopuoliselle mentorille ei ollut tarvetta. Voidaankin ajatella, että koulun sisäisillä toimintamalleilla ja tuen muodoilla on suurempi merkitys noviisiopettajan työuran alun helpottajina kuin jollakin omasta työympäristöstä irrallisella tukimuodolla. Konkreettisen tuen kannalta keskeistä tässä tutkimuksessa olivatkin juuri sellaiset tuen muodot, jotka tukivat noviisia arjen työssä ja helpottivat siten työssä jaksamista ja viihtymistä.

6.1.3 Yhteistyön eri muodot

Haastatellut noviisiluokanopettajat kokivat työuransa alussa tärkeäksi tuen muodoksi yhteistyön eri muodot. Yhteistyö toteutui työpareina ja tiimeinä toimimisen, työyhteisön säännöllisten kokoontumisten sekä moniammatillisen yhteistyön kautta. Kannattelevana yhteistyön muotona pidettiin myös mahdollisuutta jakaa työmäärää ja vastuuta työyhteisön jäsenten

kesken. Kaikki haastatellut noviisit kokivat tällä hetkellä työskentelevänsä työyhteisössä, jossa hyvä ja avoin ilmapiiri mahdollisti mielekkään yhteistyön tekemisen. Turvallisen ilmapiirin merkitystä yhteistyön toimivuudelle korostavat myös noviisien aiemmat kokemukset sulkeutuneista, jopa tulehtuneista työyhteisöistä, joissa yhteistyön tekemistä ei pidetty voimaannuttavana eikä sen parhaimmillaan tarjoamia mahdollisuuksia päästy hyödyntämään.

Kaikilla tutkimukseen osallistuneilla noviiseilla oli uransa aikana ollut mahdollisuus työskennellä työparin tai tiimin kanssa. Osa muodostuneista työpareista tai tiimeistä oli esimerkiksi rinnakkaista luokkaa tai samaa oppiainetta opettavien opettajien vapaasti muodostamia ryhmittymiä. Joissain tapauksissa työparit tai tiimit olivat ennalta määrättyjä tai vahvasti suositeltuja, ja osalle yhteistyön tekeminen oli jopa sisällytetty työaikaan ja lukujärjestykseen.

Työparin tai tiimin kanssa tehtävä yhteistyö piti tässä tutkimuksessa sisällään muun muassa opetuksen suunnittelua ja toteuttamista yhdessä. Eniten yhteistyötä tehtiin konkreettisesti lähimpinä olevien kollegoiden kanssa, jotka työskentelivät esimerkiksi viereisessä luokahuoneessa. Työparia tai lähintä kollegaa pidettiin usein noviisin tärkeimpänä perehdyttäjänä, ja työparien välille muodostuneita suhteita kuvailtiin usein siten, että ne muistuttivat varsin paljon luvussa 4.2.2 kuvailtua mentoritoimintaa. Tällainen ”mentorointi” ei kuitenkaan ollut näissä kuvauksissa muodollista tai järjestelmällistä toimintaa, vaan sitä voisi kuvailla pikemminkin epämuodolliseksi mentoroinniksi.

Me ollaan tavallaan niinku työpari siellä koululla [– –] monesti yhdessä suunniteltiin ja jutusteltiin niitä näitä että miten hommat pittää alkaa tekemään ja yhdessä vähä istuttiin alas ja kirjattiin paperille lukuvuojen juttuja että millon tulee mitäki. [– –] ei se sillä tavalla ollu sattuma että se oli tarkoituksella tehty ku meillä on lähekkäin luokat ja sitte se oli vähän semmonen yhteinen päätös että jos mahdollista niin tekkee vaikka [rinnakkaisluokkien] opettajat yhteistyötä keskennä.

Myös työyhteisön säännölliset kokoontumiset nousivat noviisiopettajien kokemuksissa tärkeiksi arjen työtä tukeviksi tekijöiksi. Säännöllisten kokoontumisten ansiona nähtiin paitsi mahdollisuus päivittää työyhteisön kuulumisia, myös tilaisuus esittää kysymyksiä ja näin lisätä omaa tietotaitoa opettajana toimimiseen sekä koulun erityispiirteisiin liittyen. Noviisit pitivät koulun arjen toimivuuden kannalta keskeisenä sujuvaa tiedonkulkua koulun sisällä, mistä osaltaan huolehdittiin myös säännöllisiä kokoontumisia järjestämällä.

Ja tuota me viikottain aina, meillä on palaveri eli kokoonnutaan sen [tiimin] kanssa yhteen, siellä on avustajat, opettajat, ohjaajat, [— —] käydään vähän niinku läpi ajan-kohtasia asioita tai mitä nyt on kuulumisia kelläki jos meillä on yhteisiä jotaki projekteja mitä tehhään tai mitä nyt millonki. [— —] Ja tosiaan näissä viikottaisissa palaverissa sitten että, siellä on mahdollisuus sitte näitä yhteisiä asioita käydä läpi. Jos mulla on joku joka askarruttaa, mietityttää ni voin sanoa ja puolin ja toisin aina vaihdetaan [— —] pyritään siihen että henkilökunta on tietonen mitä talossa tapahtuu koko ajan.

Eräs noviisiopettajien kuvailema yhteistyön muoto oli vastuun ja työmäärän jakaminen työyhteisön kesken. Työmäärän jakamisella tarkoitettiin esimerkiksi mahdollisuutta jakaa työtehtäviä sekä vaihtaa ideoita ja materiaaleja kollegoiden kesken, mikä säästi aikaa ja resursseja sekä helpotti noviisin arjessa jaksamista. Vastuuta työyhteisössä jaettiin paitsi konkreettisten työtehtävien puitteissa, myös kasvatusvastuun näkökulmasta. Noviisit pitivät tärkeänä sitä, että työyhteisö jakoi yhdessä kasvatusvastuun koulun oppilaista huolimatta siitä, mihin opetusryhmään oppilas varsinaisesti kuului. Yhteisten sääntöjen ja hyvien tapojen noudattamisen valvominen kuului noviisien mielestä koko työyhteisön vastuulle. Tuen saamisen kannalta toimivina pidettiin myös tilanteita, joissa opettajakollega esimerkiksi puhutteli noviisiopettajan luokkaan kuuluvaa oppilasta tai antoi noviisille mahdollisuuden lähettää haastavasti käyttäytyvä oppilas omaan luokkaansa rauhoittumaan. Aina tämänkaltaisen toiminta ei kuitenkaan noviisin kokemuksen mukaan ollut voimaannuttavaa tai lisännyt hänen auktoriteettiaan luokassa.

[— —] muutama oppilaista on käyny erikseen jututtamassa jotaki [opettajaa], jos tuntuu että tää asia ei mee nyt perille, ku minä sanon sen, et jos joku toinen opettaja sanoo sen, et oisko sillä sitten vaikutusta siihen käytökseen vaikka tai näin että.

*Ja sitte oli myös sillä tavalla tukena että jos tulee semmonen tilanne että luokassa ei niinku omat voimavarat riitä tai siellä menee tilanne kaoottiseksi niin lähettää hänen luokkaansa sitte rauhoittumaan näitä, tai tämä yksi tietty oppilas. Että semmosta tukea sain, ja sitte oli semmosta että vaikka tavallaan oli sitä tukea että lähetä hänen luokkaansa ja näin, niin se ei kuitenkaan ratkassu mitään että edelleenki mulla oli sillä tavalla, ei ollu auktoriteettia siihen yhteen oppilaaseen koska mä aina niinku ohjasin sen sille henkilölle jolla oli se auktoriteetti, niin se ei tavallaan mun tilannetta kohen-
tanu lainkaan.*

Moniammatillinen yhteistyö oli yksi noviisia kannattelevista tuen muodoista. Mahdollisuus tehdä työtä moniammatillisen ryhmän osana vahvisti noviisin tunnetta siitä, että työn haasteista ei tarvitse selvitä yksin. Noviisit pitivät tärkeänä sitä, että uudelle opettajalle annetaan tarpeeksi tietoa mahdollisuuksista moniammatilliseen yhteistyöhön. Tietämättömyys tarjolla

olevista moniammatillisen tuen muodoista sai noviisin tuntemaan uupumusta ja riittämättömyyttä tilanteissa, joissa hän joutui selvittämään haastavina pitämänsä tapaukset yksin. Tärkeää moniammatillista tukea saatiin erityisesti koulunkäynninohjaajilta ja erityisopettajilta, joiden kanssa työskenneltiin varsin tiiviissä yhteistyössä. Joissakin tapauksissa noviisia tuettiin suuntaamalla erityisen paljon avustajaresurssia juuri hänen luokkaansa.

[– –] on sitte erityisopettaja jonka kanssa kyllä tosi tiiviisti tehään että on se sitte niinkö tosi niinkö, kyllä se niinku aika moniammatillista on, että varsinki nyt kun mulla on aika heikko luokka että siellä on jos jonkinnäköstä hommaa niin tuota... Mä just mietin yks kerta ku istuttiin palaverissa nii siellä oli minä luokanopettajana, erityisopettaja, siinä oli toimintaterapeutti, psykologi, terveys- tai niinku terkkari ja siinä vaan mietin että on tää oikeesti niinku että yhen oppilaan takia sitte kuitenkin saahaan sitten näinkin paljon, että kyllä siinä niinku nykypäivänä nii paljon saa apua monesta paikasta sitte että yksin ei tarvii jäähä.

Meidän koulunkäynninohjaaja on semmonen tukipilari mulle kun ollaan niin paljon tekemisissä kun hän on paljon tunneilla mukana tänäkin vuonna ja on tosi semmonen niinku, tosi semmonen... Tukee hyvin ja antaa mulle kuitenkin tilaa, mutta on tarvittaessa siinä apuna jos on jotakin häikkää.

Tässä tutkimuksessa yhteistyö noviisia tukevana toimintamuotona nousi varsin keskeiseen asemaan ja yhteistyötä tehtiinkin työyhteisöissä paljon. Runsaan kollegiaalisen yhteistyön voidaan Heikkisen et al. (2008) mukaan ajatella olevan osa laajempaa työkuulttuurin muutosta, jossa siirrytään yksilöllisyyttä korostavista työtavoista yhteisöllisempiin toimintamuotoihin. Opettajan työtä on pitkään leimannut itsenäisyyden ja yksin tekemisen periaate, joka kuitenkin sekä tämän että myös monien muiden tutkimusten valossa on selkeästi muuttumassa kohti yhteisöllisempää tapaa toimia työyhteisössä.

6.2 Tuen merkitys noviisiluokanopettajan työuran alussa

Yksi tämän tutkimuksen tavoitteista oli selvittää, millainen merkitys tuella on noviisiluokanopettajan työuran alussa. Tuen merkitys nousi haastatteluissa esiin varsin monesta eri näkökulmasta tarkasteltuna ja pääteemoiksi voidaan haastatteluissa kuvattujen kokemusten perusteella nostaa tuen tiedottava, työssä jaksamista helpottava, arjen työtä tukeva sekä opettajana kasvua tukeva merkitys (taulukko 4). Tässä alaluvussa avataan ja eritellään tuen merkitystä edellä mainittujen pääteemojen kontekstissa.

Taulukko 4. Noviisiluokanopettajien kokemuksia tuen merkityksestä työuran alussa.

TUEN MERKITYS	
tiedottaa	ei kokemuksen kerryttämää tietoa työstä koulukohtaisten käytäntöjen vaihtelu ajankohtainen tieto työyhteisön kuulumisista tietoa opettajan ammattiin liittyvistä oikeuksista ja velvollisuuksista luokanopettajakoulutuksen ja työelämän välinen kuilu
tukee työssä jaksamista	toimenkuvan moninaisuus ja haastavuus vaarantaa jaksamisen tuen ja tiedon puute aiheuttaa stressiä vertaisten voimaannuttava vaikutus työyhteisön ilmapiiri vaikuttaa työssä viihtymiseen ja jaksamiseen pehmeä lasku työuralle epätarkoituksenmukainen tuki ei vahvista noviisia yhteisöllinen ilmapiiri helpottaa tuen pyytämistä ja vastaanottamista
helpottaa arjen työtä	haastavan ryhmän kanssa toimiminen yhteistyö helpottaa arjen työtä ja säästää resursseja tiedon saaminen ongelmatilanteissa koulun käytäntöjen omaksuminen helpottaa arjen toimintaa mahdollisuus keskittyä perustyöhön
tukee opettajana kasvua	opettajan ammatti-identiteetin vahvistaminen uudet näkökulmat ja vinkit ammattitaidon kehittäjinä vahvistus omalle toiminnalle rohkaisee

Haastateltujen noviisiluokanopettajien kokemusten perusteella voidaan esittää, että tuella on suuri merkitys noviisin työuran alussa monessakin suhteessa. Eri tuen muodot tukevat noviisia erilaisissa tilanteissa, mutta toisaalta yksi tukimuoto voi parhaimmillaan tarjota tukea monellakin työn osa-alueella. Tutkimalla tuen eri muotojen merkitystä noviisiopettajan työuran alussa tukea voidaan suunnata ja kehittää siten, että se tukee noviisia tarkoituksenmukaisesti ja monipuolisesti.

6.2.1 Tuki tiedon lisääjänä

Tuen tiedottava merkitys on noviisin kannalta erityisen suuri siksi, että noviisiopettaja siirtyy työuransa alkumetreillä paitsi uuteen ammattiin, myös uuteen työyhteisöön ja työympäristöön. Näin ollen noviisilla ei useinkaan ole tietoa uuden työyhteisön toimintatavoista, kuten ei myöskään laajaa kokemuksen kerryttämää tietoa siitä, mitä kaikkea opettajan arki ja toimenkuva todellisuudessa pitävät sisällään. Jokaisella koululla on omat vakiintuneet käytäntönsä, jotka ohjailevat koulun arkea ja kaikkea siellä tapahtuvaa toimintaa. Tällaisten tiedotettujen käytänteiden lisäksi koulussa ja työyhteisössä vaikuttaa suuri joukko kirjoittamattomia normeja, joihin noviisin on kyettävä sopeutumaan, jotta työyhteisöön ja arjen työhön sisälle pääseminen olisi mahdollisimman mutkatonta.

Ja on semmosia asioita joita tulee ilmi että joku vanha juttu koska aina ollaan tehty näin, mut se ei oo vaikka tänä vuonna tullu niinko ilmi ja mä en vaan tiä sitä sitte kummä en oo ollu niin kauan.

Epätietoisuus työuran alussa sai aikaan sen, että noviisi saattoi tuntea olonsa eksyneeksi ja epävarmaksi. Työyhteisöltä saatu tieto kuitenkin auttoi pääsemään yli ahdistuksen tunteista ja helpotti merkittävästi koulun sisäisten rutiinien omaksumista. Sen lisäksi, että koulun käytänteet olivat noviisille entuudestaan tuntemattomia, ei noviisilla kokemattomuutensa vuoksi myöskään ollut valmiita toimintamalleja opettajana toimimisesta yleensä tai opetustapahtuman hallinnasta. Noviisit pitivätkin tärkeänä tiedon saamista sekä koulun erityispiirteistä että opettajana toimimisesta.

Että mää olin siinä aika kauan vähän eksyksissä että tuota, sen ekan kaks viikkoa suunnilleen että mikä tässä on homman nimi. Mut sitte melko pian ko pääs siihen vähän niinku jutun jyvälle, että mitä tässä haetaan takaa niin sitten se on kyllä lähtenyt siitä aika kivasti menemään.

Noviisit pitivät tärkeänä myös sitä, että he pysyivät jatkuvasti ajan tasalla työyhteisön kuulumisista ja tiesivät pääpiirteissään, mikä koulussa oli kulloinkin ajankohtaista. Erityisen hyvänä pidettiin mahdollisuutta vaihtaa kuulumisia kollegoiden kesken, vaikka mitään suurempia ongelmia tai haasteita ei luokka- tai koulukohtaisesti sillä hetkellä olisikaan. Tällaiset tilannekatsaukset vahvistivat noviisien tunnetta siitä, että työyhteisö on ikään kuin samalla sivulla ja pyrkii yhdessä toimimaan tavalla, joka edesauttaa sujuvaa koulun arkea.

Tiedon saaminen opettajan ammattiin liittyvistä oikeuksista ja velvollisuuksista koettiin myös hyödylliseksi, sillä näistä asioista noviiseilla ei työuransa alussa oman kokemuksensa mukaan ollut tarpeeksi tietoa. Lähes kaikki haastatellut noviisiopettajat nostivat esille sen, ettei luokanopettajakoulutus pysty täysin valmistamaan opiskelijoita työelämän todellisiin haasteisiin. Noviisien kokemusten mukaan luokanopettajakoulutus ei käsittele tarpeeksi opetustapahtuman ulkopuolelle jääviä työtehtäviä, eikä koulutuksessa opiskeltava aineenhallinta vastaa todellista tarvetta. Lisäksi opetusharjoittelua pidettiin epäaitona tilanteena, joka ei vastaa opettajan työtä todellisuudessa. Myös muissa tutkimuksissa on havaittu, ettei opettajankoulutus noviisien kokemusten mukaan valmista heitä riittävästi työelämään: opettajankoulutuksessa opiskelija toimii keinotekoisen turvallisessa ”kuplassa”, eikä koulutuksen tarjoama teorian tieto vastaa todellisen työelämän tarpeita (Flores & Day, 2006; Kyriacou & Kunc, 2007; Le Maistre & Paré, 2010; Sabar, 2004).

[– –] opettajankoulutuksessa vähän turhan ruusunen kuva annetaan siitä ja norssisahan se on monesti se tilannekin semmonen että ei se vastaa sitä todellisuutta että ei siellä norssilla tuu joku kesken tunnin että joku on loukannu jalkansa ja sammaan aikaan joku on lähössä hammaslääkäriin ja sammaan aikaan luokalla pitäis olla menossa teatteriesitykseen.

Noviisiopettajat korostivat myös sitä, etteivät heidän omat, henkilökohtaiset odotuksensa opettajana toimimiselle täysin kohdanneet sitä todellisuutta, joka koulun arjessa heitä odotti. Tämä havainto tukee useissa tutkimuksissa kuvailtua kokemusta opettajankoulutuksen, opettajan omien käsitysten ja todellisen opettajan työn välisestä kuilusta (Flores & Day, 2006; Goddard & O’Brien, 2003; Hebert & Worthy, 2001; Sabar, 2004). Tästä syystä voidaankin ajatella tuen tiedottavan merkityksen olevan erityisen suuri työuran alussa, sillä noviiseilla ei koulutuksesta työelämään siirryttäessä yksinkertaisesti ole riittävästi tietoa opettajan työn eri ulottuvuuksista. Toisaalta noviisit myös kyseenalaistivat sen, voidaanko opettajuuteen täysin valmistaakaan pelkän koulutuksen avulla – kyseessä on kuitenkin ammatti, jossa korostuu nimenomaan työn kautta oppiminen ja alati muuttuviin tilanteisiin sopeutuminen.

No kyllähän se aina tulee se kauhistus ensimmäisenä sitte ku on saanu siellä luennoilla tietyt opit ja on kuvitellu, että on jonkinlaiset eväät ja kuvittelee, että kyllä mä varmaan oikein hyvin siellä pärjään ja kaikki menee hienosti. Ja sitte se koulun todellisuus on kuitenkin niin moniulotteinen ja hektinen, että siihen ei sitte osannu oikein kuitenkaan varautua. Vaikka varmasti siellä on varoteltu luennoilla ja on niinku koitettu ohjeistaa että ei se ole helppoa siellä, mutta ehkä kuitenkin semmonen hektisyys tulee yllätyksenä
[– –]

Ei tietenkään oo turha koulutus, mutta tuota, mutta mun mielestä on ihan turhaa niinkö toisaalta sitte ajatellakaan että tän koulutuksen nyt pitäis olla avain kaikkeen [—] Ko sitte ko sää meet sinne ni siellä sitä oppii ja ko lähtee vaan niinkö pikkuhiljaa niitä asioita setvimään. [—] Et en mää jotenki oo, ei mulla oo semmosta kuitenkaa että mää niinkö, tän pitäis jotenki olla erilainen tai kauheesti sitä käytäntöä. Mä en usko et sitä pystyy tämmösissä olosuhteissa, täällä kö luokassa ollaan ni. Miten sitä niinkö pystyy oikeesti valmistamaan oikeesti siihen? [—] Toki se tietyllä lailla valmistaa mutta että, mutta kyllä se käytäntö, oikeesti se sitten opettaa.

Tuen tiedottava merkitys korostuu noviisiopettajan työuran alussa erityisesti siksi, ettei noviiseilla ole kokemuksen kerryttämää tietoa työstä ja sen kaikista ulottuvuuksista. Tiedon saanti on tärkeää myös sen vuoksi, että noviisin on omaksuttava jokaiselle koululle yksilölliset erityispiirteet uuteen työyhteisöön siirtyessään. Koska tietoa tarvitaan niin paljon ja niin useilla eri osa-alueilla, on tärkeää, että tiedon hankkiminen ei jää pelkästään noviisin itsensä vastuulle, vaan myös työyhteisö tarjoaa sitä aktiivisesti.

6.2.2 Tuki työssä jaksamisen edistäjänä

Noviisiluokanopettajille tarjotun tuen merkitys korostui tässä tutkimuksessa myös työssä jaksamisen näkökulmasta. Noviisit kokivat, että opettajan toimenkuvan moninaisuus ja haasteellisuus voivat vaikeuttaa työssä jaksamista, mutta työyhteisön tuki ja työtaakan kantaminen yhteisesti helpottavat yksittäisen opettajan työssä jaksamista. Tämä on täysin yhtenevä havainto esimerkiksi Karin ja Variksen (1997, s. 60–61) tutkimuksen kanssa, jossa työyhteisö nostettiin yhdeksi työssä jaksamisen avaintekijäksi.

Noviisien kohtaamat tilanteet, joissa tukea ja tietoa ei saatu tarpeeksi, koettiin stressiä aiheuttaviksi ja työmotivaatiota laskeviksi. Jos perehtyminen työtehtäviin ja uuteen toimenkuvaan jätettiin liiaksi noviisin itsensä vastuulle tai työhön liittyvän tiedon saaminen koettiin liian haastavaksi, aiheutti se noviisissa ahdistuksen ja stressin tunteita. Esimerkiksi kirjallista ohjeistusta ainoana tuen muotona ei pidetty riittävänä. Se ei noviisien kokemusten mukaan toiminut työssä eteenpäin vievänä työkaluna, vaan saattoi jopa laskea noviisin toimintakykyä kasatessaan liikaa paineita hänen harteilleen.

Kannustava työyhteisö ja hyvä sosiaalinen ilmapiiri ovat McNallyn, Blaken ja Reidin (2009) mukaan keskeisen tärkeitä asioita siksi, että ne välittävät tunnetta siitä, ettei noviisi jää työs-

sään yksin, vaan häntä tuetaan. Myös tässä tutkimuksessa noviisiopettajat kokivat työyhteisön tuen tärkeäksi, heitä kannattelevaksi tekijäksi. Tulehtuneessa työyhteisössä toimiminen tai tunne yksin jäämisestä saattoi jopa ajaa noviisin epätoivoon. Tämänkaltaiset kokemukset tarkoituksenmukaisen tuen puutteesta tukevat ajatusta siitä, että riittävä ja oikein kohdistettu tuki auttaa noviisia jaksamaan työssään.

Et kyllä sillä mun mielestä on aika suuri merkitys, että kyllä välillä musta tuntu sitten siellä entisessä työpaikassa työpäivän jälkeen, että mä oon ihan yksin tän asian kanssa ja aivan semmonen epätoivo että mihin mä tästä lähen että kun mä en enää ite voi asialle tehdä mitään ja mä en osannu hankkia sitä apua ku mä en tienny tarpeeksi.

Siinä missä kokemukset puutteellisesta tuesta vaikeuttivat työssä jaksamista, osoittivat noviisien kokemukset myös sen, että työyhteisöltä saadulla tarkoituksenmukaisella tuella pystytään hyvin tukemaan noviisin työssä jaksamista hänen työuransa alussa. Kehittävä ja eteenpäin vievä tuki helpottaa noviisin työuran alkua mahdollistamalla hänelle pehmeän laskun opettajan työhön. Yksi selkeästi merkittävimmistä noviisiopettajan työssä jaksamista tukevista tekijöistä onkin tämän tutkimuksen valossa yhteisöllinen, turvallinen ja kannustava työilmapiiri. Tiiviin ja kannattelevan työyhteisön merkitys noviisin työssä jaksamiselle on tiedostettu jo aiemmin, ja hyvän työyhteisön ajatellaan vapauttavan noviisin tekemään työtä omilla ehdoillaan turvallisessa ympäristössä (Kari & Varis, 1997, s. 60–61). Työyhteisöltä saatu lämmin vastaanotto työsuhteen alussa helpotti noviisin sopeutumista työyhteisöön.

No kyllä mä uskon että se on ollu sen [tuen] vuoksi helpompaa ja sujuvampaa että ei oo tullu mittään semmosia isoja kuoppia mihin oisin tipahtanu että. Paremminki semmosta eteenpäin vievää ja kehittävää. [– –] Kyllä oon saanu omasta mielestäni kyllä semmosen hyvän alun.

Lämmin ilmapiiri työyhteisössä auttoi noviisia jaksamaan työn haasteiden pyörteissä ja oli merkittävä tekijä sen kannalta, että töihin oli mukava tulla – voidaan siis ajatella, että tukeva työilmapiiri toimi noviisin voimavarana hänen työuransa ensiaskelleilla. Sen lisäksi, että työyhteisössä vallitseva hyvä ilmapiiri edesauttoi työssä jaksamista, sillä oli myönteinen vaikutus noviisin yleiseen mielialaan myös varsinaisen työympäristön ulkopuolella. Työyhteisön kannustava ja hyväksyvä ilmapiiri alensi kynnystä paitsi kysyä neuvoja, myös ottaa niitä vastaan ilman, että noviisi koki vähemmyyden tunteita tai kiusaantui tietämättömyydestään. Noviisit kokivat voimaannuttavana myös mahdollisuuden jakaa omia epävarmuuden tunteitaan vertaisen kanssa. Työssä jaksamisen kannalta merkityksellistä oli lisäksi se, että työyhteisö

teisö jakoi henkistä taakkaa esimerkiksi ottamalla huomioon noviisin henkilökohtaista elämää koskevat, vaikeat tilanteet tai olemalla aidosti läsnä ja tukena työhön liittyvissä ongelmatilanteissa. Parhaassa tapauksessa noviisin ei tarvinnut kohdata haasteita yksin, vaan työyhteisö muodosti jäseniensä ympärille heitä työssään tukevan turvaverkon.

[– –] myös se että muistaa että tää työ ei oo koko elämä että se työssä jaksaminen että kyllä täällä sitä korostetaan aika paljon että just sitä että jaksaa työssä että ei ota enempää ku niinkö vaaditaan eikä sillai että. [– –] kyllä täällä huolehitaan siitä että kukkaan ei uupus et se on kyllä se viimesin mitä toivoo.

[– –] täällä on ollu semmonen hirveen vastaanottavainen, hyvä työyhteisö mille oon voinu niinku. Tavallaan siihen niinku turvautua sitte että on ollu semmonen olo että ei näitä asioita tarvi päättää ja tietää yksin ja varsinki sitte jos on tämmösiä oikein vaikeita tapauksia että tuota. Että se nyt ei ole minun tämmönen niinku henkilökohtainen taakka mitä mun täytyy murehtia että siihen voi sitte ottaa ne muut opettajat niinku tuekseen ja jakaa sitte kokemuksia.

Tuen työssä jaksamista tukeva merkitys on erityisen tärkeä siksi, että opettajan toimenkuva muuttuu jatkuvasti, pitää sisällään valtavan paljon eri ulottuvuuksia ja voi paikoitellen kuormittaa tekijäänsä paljonkin. Erityisen haavoittuvia ovat tässä suhteessa juuri noviisiopettajat, jotka vasta totuttelevat työn tekemiseen ja voivat esimerkiksi tunnollisuutensa vuoksi ottaa liikaa työtehtäviä kantaakseen. Työyhteisöltä saatu tuki ja kannustus auttavat jaksamaan ja mahdollistavat sen, ettei noviisi uuvu työhönsä vaan pystyy tarvittaessa rajaamaan työtaakkaansa ja nauttimaan työstään.

6.2.3 Tuki arjen työn helpottajana

Saadulla tuella oli noviisien työuran alussa vahvasti arjen työtä helpottava merkitys. Noviisit saivat yleensä osakseen paljon tukea, jolla pyrittiin perehdyttämään heidät kunkin koulun käytäntöihin ja erityispiirteisiin. Tämänkaltaisella tuella koettiin olevan suuri merkitys arjen työn näkökulmasta, sillä se helpotti uudessa työyhteisössä ja -ympäristössä toimimista. Saatamalla koulun toimintatavat ja käytänteet noviisin tietoon tähdättiin siihen, että koulun arki sujuisi mahdollisimman sujuvasti ja mutkattomasti. Koska omaksuttavaa tietoa oli uuden työpaikan myötä varsin runsaasti, helpotti tuen saaminen noviisin mahdollisuutta keskittyä arjen perustyöhön sen sijaan, että hän olisi kuluttanut huomattavasti enemmän aikaa ja energiaa uusien käytänteiden kanssa hapuiluun.

[– –] täällä on kyllä pyritty huomioimaan sitten että uus opettaja kun tulee et otettas mahollisimman hyvin vastaan et se eka viikkohan oli semmosta aikamoista kaaosta et

siinä tuli hirveen paljon uutta asiaa [– –] ja aika yksinkertasia juttujahan ne sitte lopulta on mut siinä ku tulee monta asiaa yhtä aikaa niin siinä oli se eka viikko just semmonen olo ettei millään pysty niinku tätä kaikkea hallitsemaan tai ku sitä tuli niin monta ja sitte on kuitenkin tavallaan se perustyö, se opettaminen, mikä piti kuitenkin niinku yrittää hoitaa siinä sen oman opettelun lisäksi.

Noviisien arjen työtä helpotti myös mahdollisuus kysyä neuvoja ongelmatilanteissa ja ratkoa niitä yhdessä kollegoiden kanssa. Heränneisiin kysymyksiin löytyi yleensä suhteellisen vaittomasti vastaus työyhteisön muiden jäsenten puoleen kääntymällä, mikä oli edellytys sille, että noviisi pystyi tekemään työtään levollisin mielin. Kokeneilta opettajakollegoilta noviisi sai paljon tietoa ja vinkkejä opetuksen järjestämiseen ja opettajana toimimiseen liittyen. Moni haastatelluista kertoi opettavansa haastavaa luokkaa. He olivat saaneet luokkansa kanssa toimimiseen paljon tukea työyhteisöltään, mikä helpotti konkreettisesti heidän arjen työtään. Tuen saaminen säästi noviisien omia voimavaroja ja auttoi selviämään arjesta ja työn mukanaan tuomista haasteista.

Käytännössä kaikki haastateltavat olivat päässeet tekemään yhteistyötä työyhteisössään, mitä pidettiin työn ja arjen mutkattoman sujumisen kannalta varsin keskeisenä arjessa kannattelevana tekijänä. Yhteistyön eri muodot koettiin luontevana jatkumona opettajankoulutuksessa käytetyille työtavoille, ja yhteistyön tekeminen vähensi noviisien painetta suoriutua työtehtävistään yksin. Yhteistyö saattoi olla esimerkiksi konkreettista materiaalien ja ideoiden jakamista, mutta parhaimmillaan yhteistyö oli kokonaisvaltaista kasvatusvastuun jakamista, joka ulottui opetuksen järjestämisen lisäksi koko työyhteisön kattavaan kasvatuskumppanuuteen.

[– –] ku se oli koulutuksessa semmonen luonteva osa sitä työskentelyä ni koen että se jatkuu niinku luontevana täälläki että me jaetaan ideoita, suunnitellaan yhdessä. Esimerkiksi [rinnakkaisluokkien] opettajien kans me kokoonnutaan yhteen, okei, nyt uskonnossa, mitä tehhään, me käyään samat asiat suunnitellaan [– –]. Et siis meillä tavallaan saahaan yhdellä työmäärällä tavallaan kaikki hyötyy siitä että mietitään että mitä tehhään [– –]. Että samat työt tavallaan, yksi suunnittelu.

Ite olin liikuntatuntia pitämässä niin työkaveri sitte puhutti kahta mun oppilasta että, että tuota ku ne on niin hektisiä aina koulussa ne tilanteet nii, niin sitä aikaa on niin vaikea löytää niin se on hirviän hyvä että pystytään silleen vähän niinkö yhteisöllisesti sitte aikuisina olemaan siellä.

Noviisit kokivat yhteistyön hyödyttävän paitsi heitä itseään, myös koko työyhteisöä, sillä sen avulla säästettiin tehokkaasti opettajien aikaa ja resursseja. Lisäksi yhteistyöllä koettiin

olevan myös oppilaiden oppimista edistävä vaikutus, sillä yhteistyön avulla voitiin paremmin huomioida erilaiset oppijat ja osaamisen erilaiset tasot oppilasryhmien sisällä. Siinä missä tuki toimi tiedon lisääjänä ja helpotti työssä jaksamista, sillä oli suuri merkitys myös konkreettisen arjen työn helpottajana. Tuen ansiosta noviisi pystyi keskittymään perustyöhönsä ja opettelemaan rauhassa uuteen toimenkuvaansa kuuluvia käytäntöjä. Tuen avulla pyrittiinkin konkreettisesti tekemään koulun arjesta sujuvampaa ja viemään noviisiopettajan työtä eteenpäin.

6.2.4 Tuki opettajana kasvun vahvistajana

Siinä missä noviisit kokivat, että tuki paitsi tiedotti, helpotti työssä jaksamista sekä edisti arjen työtä, sen merkitys nähtiin tärkeänä myös opettajana kasvun näkökulmasta. Vaikka ammatillinen kehittyminen on avainasemassa noviisiopettajan ensimmäisinä työvuosina, ei ammatilliseen kehittymiseen suoraan tähtäävää tukea ollut saanut yksikään haastatelluista noviiseista. Ammatillista kehittymistä vaikutti tapahtuneen tuen seurauksena lähinnä välillisesti sellaisten tilanteiden myötä, joissa noviisi joutui pohtimaan omaa opettajuuttaan. Esimerkiksi kokeneilta kollegoilta saadut vinkit auttoivat noviisia kehittämään omaa ammattitaitoaan opettajana sekä antoivat noviisille näkökulmia kasvatustyöhön liittyen laajemminkin.

Opettajana kasvua edistävät tuen muodot olivat poikkeuksetta epämuodollisia ja toteutuivat käytännössä muilta opettajilta saatujen vinkkien, rohkaisun ja noviisin toiminnalle saadun vahvistuksen kautta. McNally, Blake ja Reid (2009) esittävätkin, että työyhteisöltä saatu epämuodollinen tuki, kuten kollegoiden vinkit ja heidän työskentelynsä seuraaminen, tarjoaa noviisille mahdollisuuksia ammatti-identiteetin kehittämiseen ja oman opettajuuden pohtimiseen. Tässä tutkimuksessa kokeneemmat kollegat, joilla oli omia lapsia, myös antoivat usein lapsettomalle noviisille hyödyllisiä vinkkejä, jotka auttoivat noviisia tarkastelemaan tilanteita myös vanhempien näkökulmasta.

Noviisien kokemuksista nousi esiin myös pohdintaa siitä, kuinka kollegoilta saadun tuen avulla noviisi oli kyennyt kääntämään näkökulmansa opettajana itsekeskeisestä oppilaskeskeiseen. Noviisin epävarmuudesta johtuen huomio kiinnittyi usein uran alkuvaiheessa enemmänkin omaan suoriutumiseen sen sijaan, että noviisi olisi pyrkinyt ennen kaikkea pitämään huomionsa oppilaiden oppimisessa. Tämä onkin Sabarin (2004) mukaan olennainen askel

opettajana kasvamisessa, sillä itsevarmuuden ja hallinnan saavuttaminen mahdollistaa sen, että noviisi suuntaa huomionsa oman selviytymisensä sijaan oppimisen kannalta keskeisiin asioihin.

[– –] sitä jotenkin on, kun on ite nuori opettaja niin sitä ei osaa katsoa niin laajasti sitä asiaa ja sitä omaa porukkaa että sitä on aika niinku itseen, sisäänpäin kääntyneenä siinä vielä että kun opettaa niin tuntuu että minä itse tässä nyt näin eikä tuu huomioitua sitä oppilaskatrasta siellä. Niin se on ihan hyvä, että näiltä konkareilta saa semmosta vinkkiä että miten kannattaa joku asia tehdä että se ois oppilaillekin järkevin mahdollinen.

Henkilökohtaista opettajana kasvua edisti myös kollegoilta saatu vahvistus noviisin toiminnalle ja työhön liittyville päätöksille. Työuran alulle tyypillinen epävarmuus saattoi jossain määrin jarruttaa noviisin toimintaa, kun hän kyseenalaisti oman ammattitaitonsa riittävyyden esimerkiksi päätöksenteossa. Kollegoiden tuki ja rohkaisu vahvistivat noviisin tunnetta siitä, että hänkin on ammattilainen ja pätevä pedagoginen toimija, joka pystyy toimimaan ja tekemään järkeviä päätöksiä myös itsenäisesti. Myös Kelchtermansin ja Balletin (2002) mukaan opettajat mittaavat usein pätevyyttään työyhteisöstä saadun hyväksynnän avulla. Oman ammatti-identiteetin kehittyminen koettiinkin tässä tutkimuksessa erääksi opettajuuden osa-alueeksi, jossa tuen saamisella oli tärkeä merkitys.

[– –] kyllä työyhteisöltä saa semmosen tuen että älä oikeesti nyt sitten niinkö sen enempiä sitte siihen nää vaivaa eläkä ota itteesä, ja siis tämmösiä niinku mitä iteki aattelee että no ei ne periaatteessa kyllä tarvikaan ottaa mutta vielä se että saa jonku työkaverin suusta sen kuulla että ei sun tarte ottaa tätä nyt niin. [– –] Että tuota kyllä siinä on ainaki ite ollu semmonen, että no voi hyvänen aika, että miten tää voi tää asia mennä näin nii sitte joku on sanonu että no panic [– –] Mutta oon saanu siihenki semmosta rohkasua että rohkeesti vaan yrittämään mutta että sitte ei kuitenkaan- että on ainaki yritetty.

Toisaalta tuen merkitys korostuu myös siinä, että puutteellinen, noviisia vahvistamaton tuki voi toimia noviisin ammatillisen itseluottamuksen kasvun jarruttajana. Jos noviisi ei saa työyhteisöltään tarvitsemaansa rohkaisua ja kannustusta, joka vahvistaa hänen tunnettaan omasta pätevyydestään opettajana, voi hän epävarmuutensa vuoksi kokea, että hänen eriäville mielipiteilleen ei ole työyhteisössä tilaa. Tällöin noviisi käytännössä mukautuu koulussa vallitsevaan toimintakulttuuriin, vaikka ei olisikaan täysin samaa mieltä kaikesta. Tämä taas ei edistä hänen ammatillista kasvuaan. Flores ja Day (2006) korostavat, että tämänkaltaisen tapojen mukailu vahvistuu erityisesti työyhteisöissä, joissa ei saada tarpeeksi tukea.

No tämä oli tää opettaja aika semmonen vahva persoona, että kaikki pelitti hienosti jos oli hänen kanssaan samaa mieltä. Kyllä mä useimmiten olin samaa mieltä ja sitte jos en ollu samaa mieltä nii sitten mä jotenki ajattelin nuorena opettajana, että kyllä tuo tietää paremmin kun se on tehnyt vuosikymmenet tätä hommaa ja sitten tyydyin kohtalooni.

Tuen merkitystä opettajana kasvussa painottaa myös Cherubini (2007), joka korostaa onnistuneen perehdytysohjelman vahvistavan noviisin ammatillista itseluottamusta. Vahvan ammatillisen itseluottamuksen ansiosta noviisin on mahdollista kehittää ammatillista osaamistaan myös itseohjautuvasti ilman työyhteisöltä saatua vahvistusta omalle toiminnalleen. (Cherubini, 2007.) Tämä edellyttää kuitenkin sitä, että pohja ammatilliselle kehittymiselle ja itseluottamukselle luodaan esimerkiksi juuri tukemalla noviisia tarpeen mukaan työuran alussa, eikä oleteta noviisin pystyvän kehittymään opettajana heti alusta lähtien aivan yksin.

6.3 Noviisiluokanopettajien kaipaama tuki työuran alussa

Yksi tämän tutkimuksen tavoitteista oli selvittää, millaista tukea noviisiluokanopettajat kaipaavat työuransa alussa. Tähän kysymykseen etsittiin vastauksia kartoittamalla noviisien kokemuksia siitä, millainen tuki on toimivaa tai toisaalta toimimatonta, millaisista tuen muodoista he olivat itse hyötäneet eniten sekä millaista tukea he olisivat kenties kaivanneet lisää työuransa alussa.

Haastatelluilla noviisiluokanopettajilla oli pääasiassa myönteisiä kokemuksia tuen saamisesta työuran alkuvaiheessa ja he kokivat, että tukea oli saatu yleisesti ottaen riittävästi. Haastatteluissa nousi esiin kuitenkin myös kokemuksia sellaisista työsuhteista, joissa noviisi koki saamansa tuen puutteelliseksi tai toimimattomaksi. Haastatteluissa läpikäytyjen kokemusten perusteella noviisit pitivät tärkeänä seuraavia heidän työuransa alkua helpottavia tekijöitä: yhteisöllinen ja kannustava työyhteisö, sujuva yhteistyö työyhteisössä, koulun käytänteisiin perehdytys, kokonaisvaltainen tieto opettajana toimimisesta, vertaistuki sekä perehdytykseen panostus (taulukko 5).

Taulukko 5. Kaivattu tuki noviisiluokanopettajien kokemuksissa.

KAIVATTU TUKI	
yhteisöllinen ja kannustava työyhteisö	yhteisöllisyyden rakentaminen työyhteisössä kysymyksille avoin ilmapiiri turvallinen ja kannustava työyhteisö opettajan huomioiminen työyhteisön uutena jäsenenä noviisin kohteleva vertaisena spontaani tuki
sujuva yhteistyö työyhteisössä	konkreettinen apu ja resurssit työyhteisöltä enemmän aikaa yhteistyölle kasvatusvastuun jakaminen työyhteisön kesken sujuva tiedonkulku ja säännöllinen kuulumisten vaihtaminen työyhteisössä
koulun käytänteisiin perehdytys	koulun käytänteisiin ja erityispiirteisiin perehdyttäminen kirjallinen perehdytyspaketti osana perehdytystä
kokonaisvaltainen tieto opettajana toimimisesta	tietoa ja tukea vanhempien kohtaamiseen tietoa ja tukea oppilaiden kohtaamiseen opettamista koskevat vinkit tietoa opettajille tarjolla olevista tukimuodoista tietoa työtehtävistä opetustapahtuman ulkopuolella koulutus
vertaistuki	yhteistyö toisen noviisin kanssa toinen noviisi tukena rutiinien kyseenalaistamisessa toinen noviisi henkisenä tukena
perehdytykseen panostus	kokonaisvaltainen perehdytys vastuuhenkilö perehdytykselle

Haastatelluista noviiseista yksikään ei ollut päässyt systemaattisen ja jatkuvan tuen, kuten mentoroinnin tai muun noviiseille suoraan suunnatun perehdytysohjelman piiriin, vaan saatu tuki oli käytännössä aina epämuodollista. Tämä on hyvin tyypillinen ilmiö Suomessa, sillä mitään järjestelmällistä, koko maan kattavaa perehdytysohjelmaa ei ole olemassa, vaan perehdytys on jätetty yksittäisten koulutuksen järjestäjien vastuulle (Jokinen et al., 2012, s. 37). Tästä huolimatta noviisit kokivat saaneensa lähes poikkeuksetta tarpeeksi tukea työurallaan. Ehkä juuri tästä syystä systemaattista, järjestettyä tukea huomattavasti kaivatummaksi ja toimivampana pidetyksi tuen muodoksi nousikin tässä tutkimuksessa epämuodollinen ja erityisesti henkinen tuki.

Noviisit kaipaavat työuransa alussa sitä, että heidät huomioidaan työyhteisön uusina jäseninä ja myös vastavalmistuneina opettajina mahdollisimman monipuolisesti ja kokonaisvaltaisesti. Monitahoisen tuen merkitystä onnistuneelle työuran alulle on korostettu myös aiemmissa tutkimuksissa. Esimerkiksi Bickmore ja Bickmore (2010) esittävät, että tällöin sopeuttaminen toimii sekä henkilökohtaisella että ammatillisella tasolla. Tähän tutkimukseen osallistuneiden noviisien toisistaan vahvasti poikkeavat ja jopa päinvastaiset näkemykset toimivista ja tarpeellisista tuen muodoista viestivät kuitenkin siitä, että ei voida tyhjentävästi määritellä mitään yleispäteviä järjestelmällisen tuen muotoja, joita kaikki noviisit kaipaisivat tai kokisivat tarvitsevansa työuransa alussa. Noviisien kokemusten mukaan on tärkeää, että tuki lähtee nimenomaan noviisiin henkilökohtaisista tarpeista, eikä vain noudata jotakin kaikille noviiseille suunnattua yhteistä mallia.

6.3.1 Yhteisöllinen ja kannustava työyhteisö

Kartoitettaessa noviisiluokanopettajien kokemuksia siitä, millaista tukea he pitivät tärkeänä ja kaipaavat työuransa alussa, erityistä huomiota sai työyhteisössä vallitseva yhteisöllinen ja kannustava työilmapiiri. Kokemusten perusteella voidaan sanoa, että työyhteisön ilmapiiri on yksi suurimmista noviisin sopeutumiseen, työssä jaksamiseen ja viihtymiseen vaikuttavista tekijöistä. Uuteen työyhteisöön liittyessään noviisit arvostivat lämmintä vastaanottoa ja toivoivat, että heidän asemansa työyhteisön uusina jäseninä huomioitaisiin esimerkiksi työympäristölle ominaisia erityispiirteitä esittelemällä. Antamalla uudelle työyhteisön jäsenelle erityistä huomiota voitaisiin noviisien mukaan lieventää uuden tilanteen ja käytäntöjen aiheuttamaa alkushokkia.

Vaikka noviisit kaipasivat erityistä huomiota työyhteisön uusina jäseninä, eivät he odottaneet työyhteisöltä erityiskohtelua tai sitä, että heidän noviisiasemansa huomioitaisiin korostetusti. Päinvastoin noviisit pitivät hyvänä sitä, että kollegat kohtelivat heitä alusta alkaen vertaisinaan, eivätkä nähneet, että noviisi olisi kokemattomuutensa vuoksi huonompi tai epäpätevämpi kuin kukaan muukaan opettaja työyhteisössä. Tutkimuksen havainto on samansuuntainen kuin Ulvikin et al. (2009) havainto, jonka mukaan noviisien toiveet asemansa huomioimisesta ovat jossain määrin ristiriitaisia: toisaalta noviisit haluavat tulla kohdelluksi pätevinä ammattilaisina, toisaalta he toivovat noviisiasemansa huomioimista.

[– –] ehkä koen että ois voitu paremmin huomioda myös se, että nyt ku by the way alotat uutena, käydäänpä ihan nää perusasiat läpi että tiedäkkö että täällä on niinku tällöinen lukujärjestys periaatteella toimii että tuota meillä on oppitunnit alkaa tuolloin ja tuolloin että siihen niinku et se ois voinu sitä alkushokkia sitten pienentää jos joku ois vaikka sen vartin ees vähän niinku antanu semmoset [perustiedot] [– –]

[– –] vaikka on uus ja ei oo yhtään kokemusta vaikka että suoraan koulun penkiltä tulis nii että tota se ei oo sen huonompi ku niinku muutkaan. Että mulla itelläkkää tuolla omalla työpaikalla ei oo kertaakaan ollu semmonen olo, että kukkaan niinku ylenkatsosi sitä että mä oon niinku vastavalmistunu ja silleen, että sillä ei oo oikeestaan niinku ollu mittään merkitystä tuolla minun työpaikalla.

Kuten jo edellä esitettiin, työyhteisön ilmapiirillä on suuri vaikutus työuran alkumetreillä. Noviisien kokemusten perusteella voidaan eritellä ominaisuuksia ja piirteitä, jotka liitetään hyvään työyhteisöön ja sitä kautta onnistuneeseen työuran aloitukseen. Noviisit pitivät tärkeänä sitä, että ilmapiiri on turvallinen ja kannustava, ja työyhteisö on aidosti kiinnostunut noviisin auttamisesta. Noviiseille oli merkityksellistä tunne siitä, etteivät he jääneet työnsä kanssa yksin, vaan pystyivät avautumaan mieltä painavista asioista työyhteisön muille jäsenille. Myös Pahkinin, Vanhalan ja Lindströmin (2007, s. 16) tutkimuksen mukaan opettajat pitivät työtovereilta saatua kuuntelutukea toimivimpana sosiaalisen tuen muotona. Kaiken kaikkiaan työyhteisössä vallitsevaa yhteenkuuluvuuden tunnetta pidettiin tässä tutkimuksessa onnistuneen työuran alun kannalta ensiarvoisen olennaisena tekijänä.

Noviisit kaipasivat työyhteisöltään myös tukea asioiden asettamisessa mittasuhteisiin – noviisien hätäillessä kollegat saattoivat muistuttaa, että työ on kuitenkin vain työtä, eikä opettaja voi ottaa kaikkia murheita omaksi taakakseen. Haastatteluissa kuvailtiin myös kokemuksia ensimmäisiä työkuukausia sävyttäneestä väsymyksestä, jonka tiedostettiin olevan itseaiheutettua. Työt seurasivat noviisia usein myös kotiin, ja oli hankala erottaa työ- ja vapaa-aikaa toisistaan. Tällaisessa tilanteessa noviisit kokivat, että työpaikalta saatu kannustus työmäärän rajoittamiseen itselle sopivaksi sekä neuvo jättää liika huolehtiminen sikseen olivat varsin tärkeitä tuen muotoja. Noviisin tarpeen suoriutua työtehtävistään heti uransa alussa moitteettomasti on havainnut myös Almiala (2008, s. 125, 128), jonka mukaan noviisien on vaikea hyväksyä omat heikkoutensa, ja he pyrkivät tekemään täydellistä työtä itseään säästämättä.

Kannustuksen ja turvallisuuden lisäksi hyvään työyhteisöön liitettiin myös kysymyksille avoin ja jopa niiden esittämiseen kannustava työilmapiiri. Kysymyksiin rohkaiseva ilmapiiri

sai noviisin tuntemaan, että hänen pärjäämisensä ja sopeutumisensa uuteen työympäristöön eivät olleet työyhteisölle yhdentekeviä asioita. Onnistuneen työuran alun kannalta noviisit pitivät tähdellisenä myös sitä, että tukea ja apua saatiin tarvittaessa, välillä jopa pyytämättäkin. Noviisit arvostivat siis spontaanin tuen saamista silloinkin, kun sitä ei itse osattu pyytää. Kielteisiä tunteita noviisit liittivät torjuvaan ilmapiiriin, jossa kysymyksiä ei ole helppo esittää eikä noviisin auttamiseen ole työyhteisössä vilpittöntä halua. Myös kysymysten kanssa yksin jääminen ja työn tekemisen kannalta tärkeiden tietojen kertomatta jättäminen nähtiin työuran alun onnistumista jarruttavina tekijöinä. Hyvä, kysymyksille avoin ja jäseniään tukeva ilmapiiri oli siis noviisien mukaan yksi edellytys suotuisalle työuran alulle.

[– –] semmonen että ku mennee kysymään että kerrotko miten tämä homma tehään nii että no mähän sannoin sulle jo viime viikolla että eikö se ala mennä jakeluun että pittääkö sitä koko ajan samoja asioita olla kyselemässä. Et semmonen että ei oo niinku oikeesti vilpittömästi halluu auttaa ja semmonen että oletetaan että ku sinä oot koulusi käyny nii sinähä ossaat nämä hommat niin se on niinku huonoa perehdytystä.

Hyvän ilmapiirin rakentaminen oli noviisien mielestä varsin tärkeää. Noviisit kokivat, että yhteisöllisyyden aktiivinen rakentaminen esimerkiksi virkistystoimintaan panostamisella paransi koko työyhteisön hyvinvointia ja helpotti avun pyytämistä työyhteisössä. Noviisit kaipasivatkin työyhteisön yhteistä toimintaa myös työajan ulkopuolella ja korostivat sen merkitystä työyhteisön sosiaaliin piireihin sisälle pääsemisessä. Yhteisöllinen työyhteisö oli kaikkien noviisien kokemuksissa pelkästään positiivinen asia, ja tämänkaltaisen ilmapiirin rakentamista ja ylläpitämistä korostettiin huomattavan paljon suhteessa muihin kaivatun tuen muotoihin.

6.3.2 Sujuva yhteistyö työyhteisössä

Yhteistyön merkitys noviisin työuran alun helpottajana korostui haastateltujen noviisien kokemuksissa. Kaikki noviisit kokivat yhteistyön mielekkäänä työtapana, jolla oli paljon positiivisia vaikutuksia arjen työhön. Haastatteluissa noviisit kertoivat myös kaipaavansa työyhteisöltään konkreettista apua ja resursseja arkipäivän koulutyöhön. Haastatteluissa nousi esiin myös näkökulma, jonka mukaan noviisin saama tuki ei helpota pelkästään noviisin työtaakkaa ja työssä jaksamista, vaan hyödyttää myös hänen oppilaitaan.

Noviisit pitivät hyvänä myös sitä, että työyhteisössä voitiin jakaa sekä ideoita että mahdollista työtaakkaa. Noviisit olivat huomanneet, että esimerkiksi avustajan kanssa työskennellessä työtä oli huomattavasti helpompi ja miellyttävämpi tehdä kuin yksin luokassa toimiessa. Avustajan tai muun toisen luotettavan aikuisen läsnäolo luokassa oli asia, jota monet noviisit pitivät suuressa arvossa ja kaipasivat arkityönsä tueksi. Koulun arjen hektisyyden pyörteissä noviisit kaipasivat myös sitä, että he pystyivät tarvittaessa kieltäytymään ylimääräisistä työtehtävistä kokematta siitä huonoa omaatuntoa.

Kyllä sitä kaipais sitä että se niinkö, ei pelkästään sitä semmosta henkistä tukea työ-kavereilta ja muilta vaan ihan sitte sitä konkreettista resursseja ja tukea siihen ihan niinkö siihen tuntien pyörittämiseen nii. Että se on paljon rankempi ollu tänä vuonna ku taas viime vuonna mulla oli siinä, oli paljon heikkoja, oli haastavia, mutta oli avustaja, joka niinkö, kaks aikuista. Niin niin se oli niin paljon kuiteski siinä sitte, autto. Että tuota, nyt joutuu ite pyörittämään. Selviytymmään sitte.

Konkreettisen tuen lisäksi noviisit kaipasivat yhteisöllistä otetta myös kasvatusvastuun jakamiseen. Joukkueena toimimisen tärkeyttä opettajayhteisössä on peräänkuuluttanut myös Luukkainen (2004, s. 293), jonka mukaan opettajien tulisi ottaa mallia muilla aloilla jo suhteellisen vakiintuneista yhteistyön muodoista ja kohdata arjen mukanaan tuomat tilanteet yhdessä, ei yksilöinä. Tässä tutkimuksessa haastatellut noviisit toivoivatkin, että oman luokan kanssa ei jäätäisi yksin, vaan että kaikki opettajat voisivat osaltaan osallistua oppilaiden kasvattamiseen esimerkiksi puuttumalla ongelmatilanteisiin niitä kohdatessaan. Osa noviiiseista korosti myös sitä, että kasvatusvastuun jakaminen oli kuitenkin tärkeää toteuttaa siten, että ei astuttu toisten opettajien varpaille ja näin heikennetty heidän auktoriteettiaan luokassa.

Jotta kasvatusvastuun jakaminen ja kasvatuskumppanuus opettajien kesken toimisi tarkoituksenmukaisesti, oli noviisien mielestä tärkeää, että opettajayhteisö puhalsi yhteen hiileen ja sen jäsenet olivat tietoisia koulussa kulloinkin ajankohtaisista asioista. Sujuvaa tiedonkulkua ja säännöllisiä tapaamisia kaivattiinkin haastattelujen perusteella osaksi koulun arkea. Noviisit korostivat kaipaavansa erityisesti sitä, että muuttuvat tilanteet, uudet toimintamallit ja toisaalta koulun vakiintuneet, kirjoittamattomat käytännöt tulisivat mahdollisimman tehokkaasti myös heidän tietoonsa.

No tietysti se että kaikki opettajat valavoo että sääntöjä nouvatettaan välitunnilla ja käytävillä ja muualla että ja johtajallahan siinä on iso rooli että jos vaikka rehtorin

puhutteluun joutuu nii sitte oppilas kans muistaa et sille tulis semmonen olo et toista kertaa ei halua töppäillä niin että joutuu sinne.

[– –] mutta tietenki on aina että se ku päivittyy tiedot esimerkiks että jos tänne tulee joku diabetes-lapsi tai joku ni se ei aina kantaudu niinku kaikkien korviin, että ehkä semmosta kaipaa, enemmän vois olla sitä et jos joku asia päivittyy ni sit se tulis niinku kaikkien tietoon. Että tottakai se on – ymmärtää että on hektistä arki ja tulee joku tilanne nii aina ei aattele, että no hei se koskee tuotaki. Niin niin tuota niin välillä tuntuu että ai jaa ai se on semmonen joo se on tullu sillo joskus.

Vaikka yhteistyö koettiin voimaannuttavaksi ja hyödylliseksi työtavaksi, sen tunnustettiin myös vaativan aikaa onnistuakseen tarkoituksenmukaisesti. Koulun kiireisessä työympäristössä aikaa ei aina ollut tarpeeksi yhteistyön tekemiseen niin laajalti, kuin noviisit olisivat toivoneet. Joidenkin noviisien työyhteisössä yhteistyölle oli varattu erikseen aikaa opettajien työjärjestykseen, jolloin yhteistyön tekeminen ei vaatinut erityisiä järjestelyitä opettajien aikataulujen sovittamisessa. Yhteistyö laskettiin kuuluvaksi työaikaan, mikä osaltaan sitoutti kaikkia työyhteisön jäseniä sen tekemiseen ja varmisti sen, ettei yhteistyön tekeminen jäänyt kiireisinä aikoina muun koulutyön jalkoihin. Yleisesti ottaen noviisit kuitenkin kaipasivat lisää aikaa yhteistyön tekemiselle ja pitivät sitä arvokkaana tuen muotona.

No joo, toimiva se [yhteistyö] oli mutta sittenku nii kiire hässäkkä että sen on huomannu nytte että ku tohon opettajan hommaan liittyy niin paljo kaikkee muuta semmosta niinku tuntien ulkopuolista hommaa nii se vähä söi sitä yhteistyöaikaa [– –] nii sitte se yhteistyö vähä kärsi sitte sen takkii että ku on nii kiire tehä niin sillonpa se onnistuu vaan ku tekkee omassa luokassa että se jäi se yhteistyö sen takkia pois.

Yhteistyö oli siis työmuoto, jota kaikki haastatellut noviisit kaipasivat osaksi arkeaan. Havainto on samansuuntainen kuin Fantillin ja McDougallin (2009) tutkimustulos, jonka mukaan yhteisölliset työmuodot, kuten tiimiopettajuus ja yhteistyö saman luokka-asteen opettajien kanssa, ovat erityisen tärkeitä noviisiopettajan sopeutumista helpottavia tekijöitä. Yhteistyön tekemiselle kaivattiin kuitenkin tässä tutkimuksessa enemmän aikaa ja resursseja. Yhteistyöajan sisällyttäminen opettajien työaikaan toimi hyvin niiden noviisien mielestä, joille kyseinen mahdollisuus oli työpaikan puolesta järjestetty. Voidaan siis ajatella, että yhteistyön tekeminen helpottaa noviisin työuran alkua, ja työnantajan olisikin hyvä panostaa yhteistyön toteutumiseen työpaikalla, sillä siitä selkeästi on tämän tutkimuksen perusteella hyötyä sekä työssä jaksamisen, toimivan työilmapiirin että oppilaiden huomioimisen kannalta.

6.3.3 Koulun käytänteisiin perehdytys

Haastateltujen noviisiopettajien kokemuksissa korostui tarve saada perehdytystä koulun käytänteisiin ja erityispiirteisiin työsuhteen alussa. Kysyttäessä, mitä hyvä perehdytys pitää sisällään, noviisit mainitsivat koulun tilojen ja henkilöstön kattavan esittelyn ja ohjauksen esimerkiksi eri opetusvälineiden löytämiseen. Koulujen toimintatavat ja käytänteet voivat vaihdella suurestikin, minkä vuoksi noviisit pitivät tärkeänä tiedon saamista juuri kyseisen työympäristön tavasta pyörittää koulun arkea. Tämänkaltaisen tieto piti sisällään koulun erityispiirteet, kuten porrastetut ruokailut, lukujärjestyksen tavallisesta poikkeavat rakenteet sekä käytössä oleviin käyttöjärjestelmiin opastamisen. Koulujen käytänteisiin sisältyi myös paljon niin sanottuja sanattomia sopimuksia, joista noviisi toivoi pääsevänsä perille mahdollisimman vaivattomasti ja nopeasti. Noviisit kaipasivat työsuhteensa alussa tietoa myös koulussa käytössä olevista toimintamalleista ja -suunnitelmista esimerkiksi hätätilanteissa tai muissa normaalista arjesta poikkeavissa tilanteissa.

Noviisit pitivät toimivana käytäntöä, jossa koululta oli saatavissa niin sanottu sijaisen kansio tai perehdytyskansio, josta löytyivät myös kirjallisessa muodossa jo edellä mainitut, koulun arjen sujumisen kannalta keskeiset tiedot. Perehdytyksen ainoana muotona kirjallinen ohjeistus ei noviisien kokemusten mukaan ollut riittävä, mutta sen käyttäminen osana muuta perehdytystä oli noviisien näkemyksen mukaan toimiva ratkaisu. Kirjallisen ohjeistuksen tai tietopaketin etuna nähtiin mahdollisuus palata perehdytyksen aikana saatuihin tietoihin myös itsenäisesti jälkeenpäin, eikä suurta tiedon määrää tarvinnut tällöin painaa mieleen kerralla.

[—] esitellään kaikki ne henkilöt ja työskentelytilat ja miten pelittää, millä tunnuksilla pääsen millekin koneelle ja kaikki tämmöset käytännön edellytykset että se opetustyö on mahdollista ja käydään läpi kaikki tämmöset välituntisäännöt ja yleensäkin ottaen kaikki semmoset käytännön systeemit mitkä on joka koululla vähän erilaiset, millon on päivänavausvuorot kenelläkin ja miten on tavattu ne asiat hoitaa ja kaikkee tämmöstä. Ja mielellään että olis joku sellanen kirjallinen paperi ettei vaan silleen kaikkea suolleta sieltä että ota kaikki vastaan ja muista kaikki, vaan joku semmonen muistin virkistysenä itellekin että just semmonen perehdytyskansio on älyttömän hyvä.

Koulun käytänteisiin perusteellisesti tutustuttaminen koettiin edellytyksenä käytännön työn tekemiselle ja niiden nopea omaksuminen helpotti noviisien työuran alkua. Sen sijaan tilanteita, joissa esimerkiksi rehtori kävi lähinnä toimittamassa noviisille avaimet ja poistui pai-

kalta nopeasti, ei koettu kovinkaan toimiviksi riittävän tiedon saamisen kannalta. Toki tämänkaltaiset kokemukset liittyivät vahvasti lyhyiden sijaisuuksien tekemiseen, jolloin perusteellista perehdytystä ei pidetty yhtä tärkeänä kuin pidempien työsuhteiden alkaessa.

Tässä tutkimuksessa kaivattua tukea tarkasteltiin nimenomaan noviisiopettajien näkökulmasta. On kuitenkin syytä muistaa, että kaikki koulut ovat työympäristöinä ainakin jollakin tasolla erilaisia – koulun käytänteisiin perehdyttäminen onkin varsin tärkeä osa kaikkien uusina kouluun tulevien opettajien sujuvaa alkua uudessa työympäristössä huolimatta siitä, onko heillä takanaan vuosikymmenten työura vai edessä vasta ensiaskeleet opettajan ammatissa.

6.3.4 Kokonaisvaltainen tieto opettajana toimimisesta

Suurin osa tässä tutkimuksessa haastatelluista noviisiluokanopettajista koki tarvitsevansa tukea ja tietoa myös varsinaisen opetustapahtuman ulkopuolelle jäävistä opettajan työtehtävistä. Noviisit kokivat, että opettajankoulutuksessa pääpaino on ennen kaikkea didaktiikan ja pedagogiikan opinnoissa, eikä koulutuksessa niinkään keskitytä käytännön arkipäivän toimintaan luokkahuoneen ulkopuolella. Näin ollen noviisit kaipasivat työuransa alussa paljon tietoa ja ohjausta liittyen esimerkiksi koulun retkien ja tapahtumien järjestämiseen, kokouskäytäntöihin, opetusvälineiden ja oppikirjojen hankintaan sekä muuhun ”oheistoimintaan” koulun arjessa.

[– –] kaikki tämmöset jutut että kuinka paljon siellä oikeasti on sen opetustyön lisäksi sitä hommaa, mistä niinku koulutuksessa ei oo hajuakaan ja sitte ku tuut ite töihin ja hyppäät yhtäkkiä että nonii sinä oot nyt tässä tapahtumatiimissä että suunnittelet juhlia ja muita niin kyllä sitä aika hiljaa minäki olin siinä tapahtumatiimissä [– –] se liittyy kaikkeen tommosseen ohheistoimintaan mikä nykypäivänä valitettavasti on niinku entistä isompi osa opettajan työtä. Ja mitä oon puhunu työkavereijen kanssa niin niinku viimesen viiden vuojen aikana nii se on ihan niinku räjäyhymäisesti lissääntyny se kaikki muu työ paitsi se luokassa tehtävä työ mihin koulussa muka opiskellaan tai tuolla yliopistossa.

Opetustapahtuman ulkopuolisten työtehtävien lisäksi osa noviisiluokanopettajista kaipasi tukea ja vinkkejä myös opetuksen järjestämiseen liittyen. Noviisit kokivat, että kokemattomuutensa vuoksi he eivät aina osanneet tarkastella opetuksen järjestämistä oppilaiden näkökulmasta tai laajentaa omaa näkökulmaansa kokonaisvaltaisemmaksi siten, että opetus olisi mahdollisimman sujuvaa. Kokeneemmilta kollegoilta saadut vinkit ja uudet näkökulmat koettiin arvokkaiksi ja niitä kaivattiin työuran alussa oman opettajana kasvun tueksi.

Toisaalta osa noviiseista oli vahvasti sitä mieltä, että he eivät kaipaakaan kollegoiltaan didaktisia vinkkejä tai muita neuvoja itse oppituntien pitämiseen, vaan tukea tarvitaan enemmän muualla työn osa-alueella. Noviisit kokivat, että didaktinen osaaminen oli heillä hallussa, eikä sen suhteen koettu epävarmuutta. Huomionarvoista tämän tutkimuksen kannalta on se, kuinka vahvasti noviisien kokemukset opetusvinkkien tarpeen suhteen erosivat toisistaan. Noviisien arviot opetuksen järjestämisestä koskevien vinkkien tarpeellisuudesta vaihtelivat käytännössä sen mukaan, mistä uransa vaiheesta he kulloinkin kertoivat. Tarve didaktisille neuvoille vaikutti olevan suurimmillaan aivan työuran alussa, mutta opettajan työhön hetken totuteltuaan ja rutiineihin kiinni päästyään tarve tämänkaltaisille neuvoille väheni.

Ite opetustyöhön en koe [tarvitsevani tukea], varsinkin nyt kun oon tässä päässy alkuun nii ite kyllä koen että hallitsen sen oman jutun ja en niinku siinä – siinä pärjään että tuota. Mut muistan kyllä silloin aluksiki, että muutamalle luokkakaverille soitin jotka on pitempään ehtineet olla töissä nii mä ihan soitin, että hei että tuota säähän nyt oot opettanu [– –] viis vuotta, että [– –] siitä sai hyvin paljon konkreettisiakin tällösiä neuvoja, että tyttö-poika-parit, että se on semmonen hyvin toimiva juttu että ne käyttöön. [– –]Mut sitte ku sitä alkuun pääsi niin äkkiähän se lähti sitte et siihen tuli se rutiini.

Tukea kaivattiin opetuksen järjestämisestä koskevien vinkkien lisäksi myös oppilaiden kohtaamiseen. Eritoten tukea kaivattiin erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa toimimiseen. Noviisit kokivat tarvitsevansa lisää konkreettista tietoa siitä, kuinka esimerkiksi eri oppimisvaikeudet ilmenevät ja kuinka ne voidaan koulussa huomioida. Mahdollisuutta saada etukäteen tietoa opetettavasta luokasta ja sen käytännöistä pidettiin hyvänä, koska sen myötä noviisi pystyi valmistautumaan tulevaan työtehtäväänsä. Luokasta etukäteen saatu oppilas-kohtainen, hyvin perusteellinenkin tieto nähtiin tärkeänä, ja joissain tapauksissa jopa välttämättömänä. Toisaalta noviisit kokivat, että liialliseen etukäteistiedon saamiseen liittyi myös oppilaan leimautumisen vaara.

Tietysti mikä oli mullakin ihan hyvä siinä perehdytyksessä että mä sain tietää oppilaista aika tarkasti etukäteen että minkälaisia siellä on taustalla että osaa vähän niinku suhteuttaa että mitä voi keneltäkin vaatia ja tämmöstä, että se on tosi hyvä jos voi sen edellisen opettajan kanssa keskustella oppilaista hyvinkin yksityiskohtaisesti, vaikka siinä toki on se vaara sitten että leimaa sen oppilaan. Mutta jotku asiat on sitten niin tärkeitä että ne pitäis saada tietää etukäteen että ei sitä tietoa pantata, että ei heitetä niinku leijonien eteen että katotaan miten käy.

Myös vanhempien kohtaaminen sekä kodin ja koulun välinen yhteistyö olivat osa-alueita, joihin noviisit kaipasivat lisää tukea. Haastatelluista moni tunsikin työuransa alussa olonsa epävarmaksi vanhempien kanssa toimiessaan ja kaipasi kokeneemmilta kollegoiltaan neuvoja ja konkreettisia keinoja vanhempien kanssa toimimiseen. Esimerkiksi vanhempainiltojen järjestäminen ja vanhempien lapsilleen pyytämät loma-aikojen ulkopuoliset vapaat askarruttivat noviiseja, sillä heillä ei ollut vielä kokemusta koulun toimintatavoista ja toimiviksi todetuista käytännöistä. Vaikka noviiseilla oli hyviä kokemuksia vanhempien kanssa tehtävästä yhteistyöstä, olivat he kohdanneet myös tilanteita, joissa yhteistyö koettiin haastavaksi. Näissä tilanteissa kollegoilta kaivattiin erityisen paljon paitsi konkreettisia neuvoja, myös henkistä tukea. Kollegoiden kannustus, rohkaisu ja myötäeläminen auttoivat noviisia ongelmallisissa tilanteissa.

[– –] oon ite kysynyt sitten että mitä niinku vanhempainillassa pitäis niinku vanhemmille puhua kun ensimmäisiä vanhempainiltoja pitää ja on vähän niinku siinä että kun ei oo mitään työkaluja siihen hommaan.

[– –]se [avun tarve] enemmän liittyy siihen että nyt tuli tämmönen homma, etten mä ossaa tehdä tätä, vaikka että vanhempi lähetti mulle tämmösen viestin, mitä mä teen. Että vanhempi sanoo että nyt me lähetään viikoksi reissuun nii saatko sä antaa luvan siihen vai pitääkö sulla rehtorilta kyssyy vai mitä sää teet, voitko sää sanoa että lähtekää reissuun ja oppilas ei oo viikkoon koulussa vai mitä teen.

Vaikka kaikki haastatellut noviisit korostivat oman aktiivisuuden merkitystä tuen saamisessa, he kaipasivat myös sitä, että heille tarjottaisiin tukea ja tietoa ongelmatilanteissa silloinkin, kun he eivät itse sitä osanneet pyytää. Erityisesti kaivattiin ohjausta ja tietoa opettajalle tarjolla olevista tukimuodoista, kuten oppilashuoltotyöryhmästä tai mahdollisuudesta moniammatilliseen yhteistyöhön. Tällaista tukea kaivattiin, koska noviiseilla oli kokemuksia siitä, että haastavissa tilanteissa omat keinot loppuivat. Tällöin he tunsivat jäävänsä yksin, kun heitä ei ohjattu hakeutumaan esimerkiksi moniammatillisen yhteistyön piiriin.

Se olis ollu tämmönen oppilashuoltopalaverien paikka ihan ehdottomasti ja mä en ite sitä tietenkään osannu vaatia, koska mä en tiennyt näistä asioista mitään kun olin vasta niinku uunista ulos pölähtänyt että ei ollu tietoa tarpeeksi. Että siellä ei sitte sitä ehkä otettu asiaksi että olis mua ohjattu ja sanottu että minkälaista tukea mulle olis tarjolla siihen arkityöhön. [– –]ehkä siellä olis sitten voitu vähän enemmän nähdä vaivaa että olis näitä eri apujoukkoja mitä nyt opettajilla on oikeesti tarjolla niin niitä olis niinku markkinoitu enemmän ja tuotu esille että sun on mahdollista ottaa tämmöseen ja tämmöseen henkilöön yhteyttä et se voi auttaa sua tässä ja tässä asiassa.

Tiedon saamisen tärkeyttä noviiseille korostaa myös se, että haastatellut noviisit kokivat kaiken tarjolla olevan koulutuksen hyödylliseksi. Erilaisiin koulutuksiin hakeuduttiin jopa varsin aktiivisesti itse. Moni haastatelluista noviiseista oli osallistunut juuri nuorille opettajille suunnattuun nope-koulutukseen, jota pidettiin hyödyllisenä ja uusia näkökulmia tarjoavana tuen muotona. Noviisit kaipasivat lisätietoa opettajan oikeuksista sekä velvollisuuksista ja tämänkaltaista tietoa saatiinkin usein juuri eri koulutuksissa. Ammattijärjestön tai muun oman työympäristön ulkopuolelle jäävän tahon järjestämien koulutusten lisäksi koulutusta kaivattiin myös omassa työyhteisössä ja esimerkiksi työyhteisön koulutusiltoapäiviin osallistuttiin aktiivisesti.

[—] mä oon aika vastaanottavaisin mielin ottanu niinku kaikki vastaan ja ite oon ollu niinkun toisaalta sitten hakeutunukin vähän et jos sanotaan että meillä on tämä ilta-päivä et oli tämmöstä koulutusta tarjolla tähän – okei minä tulen tai koska oli se koulutus – okei minä voin lähteä että niinku koen, että ei siitä mitään haittaakaan oo vaikka joku asia siellä kertaantuskin kaks kertaa tai näin että tuota en oo sitä oikeestaan ajatellu sillä lailla. Kaikki on ihan ollu hyödyllistä.

Työuransa alussa noviisit kaipasivat kokonaisvaltaisesti tietoa opettajana toimimisesta. Noviisit kaipasivat tietoa työtehtävistä opetustapahtuman ulkopuolella, opettamista koskevia vinkkejä sekä tukea ja tietoa niin oppilaiden kuin heidän vanhempiensakin kohtaamiseen liittyen. Noviisit toivoivat myös saavansa tietoa siitä, millaista apua opettaja voi saada arki-työhönsä sekä oppilaiden että oman työskentelynsä tueksi. Noviisien tiedon tarpeesta viestii myös se, että kaikki haastatellut olivat valmiita ottamaan avosylin vastaan lähes kaiken koulutuksen, jota heille tarjottiin. Luukkainen (2004, s. 298) korostaa keskeistä opettajan professiolle olevan elinikäisen oppimisen ja jatkuvan kehittymisen periaatteet. Tämän tutkimuksen perusteella näyttää siltä, että haastatellut noviisiopettajat olivat tavoittaneet Luukkaisen ajatuksen ja halusivat kehittyä työssään opettajina.

6.3.5 Vertaistuki

Kuten jo edellä on esitetty, tähän tutkimukseen osallistuneet noviisiopettajat pitivät yhteisöllistä työyhteisöä tärkeänä osana onnistunutta induktiovaihetta ja työuran alkua. Mielekkäänä pidettiin tähän liittyen myös tilannetta, jossa työyhteisöön kuului noviisin lisäksi muitakin vasta vähän aikaa alalla toimineita opettajia. Ne noviisit, joilla oli mahdollisuus työskennellä toisen noviisin kanssa, pitivät vertaistukea hyvänä asiana. Toisaalta myös ne noviisit, jotka eivät olleet saaneet tätä mahdollisuutta, olivat kaivanneet toista noviisia tuekseen työuran alussa.

Toiselta noviisilta kaivattiin etenkin vertaistukea ja mahdollisuutta keskustella samassa tilanteessa olevan kanssa, jolloin omia kokemuksia ja tunteita oli mahdollista jakaa ja peilata toisen noviisin kokemuksiin. Haastatellut kokivat, että toiselle noviisille oli helpompi kertoa ne ”tyhmätkin” ajatukset, joita kokeneen kollegan kanssa ei jaettu yhtä avoimesti. Toisten noviisien kanssa tehtiin yhteistyötä myös esimerkiksi opetuksen suunnittelussa, mutta erityisesti vertaisilta kaivattiin nimenomaan henkistä tukea ja myötäelämistä.

Kyllä mä oisin ehkä semmosta kaivannu, että se ois tietysti ihan ihanteellista että ois joku toinen joka ois ihan samassa sopassa, että siinä sais oikeesti ne ihan kaikista tyhimmät ajatukset päästää suusta että. Kyllä mä toki aika avoimesti tuolla välillä avaudun että jos on joku asia mikä harmittaa kovasti mutta ehkä sitte vielä jos ois semmonen vertaistuki nii se tuntuis varmaan vähän erilaiselta sitten semmosen kanssa keskustella, että oikeesti se vois sitten sanoo takasin että mulla on ihan sama filis tai jotaki tämmöstä, että kyllä sitä kaipais.

Usein noviisien oletetaan sopeutuvan kussakin työympäristössä juuri sille työyhteisölle ominaisiin työtapoihin ja rutiineihin, joiden kyseenalaistamiselle tai niistä poikkeamiselle ei aina ole tilaa. Noviisi ei välttämättä uskalla tarttua uudessa työyhteisössä mahdollisesti näkemiinsä epäkohtiin. Siksi haastatteluissa nousikin esiin myös näkökulma, jonka mukaan toisen noviisin läsnäolo ja tuki olisi voinut lisätä uskallusta tuoda rohkeammin esiin omia, tuoreita ideoita.

Havainto antaa mielenkiintoisen näkökulman liittyen Floresin ja Dayn (2006) tutkimustulokseen, jonka mukaan noviisiopettajat sosiaalistuvat koulun kulttuuriin yleensä omaksumalla sen toimintatavat ja arvot, vaikka ne eivät aina kohtaisikaan noviisin omia näkemyksiä. Tässä tutkimuksessa haastatellut kokivat, että toiselta noviisilta voisi saada ymmärrystä ja vahvistusta omille mielipiteilleen silloin, kun työyhteisössä pitkään työskennelleiden kollegoiden itsestäänselvinä pitämät rutiinit ja niiden tarkoituksenmukaisuus mietityttivät heitä. Näin ollen toisen noviisin läsnäolo työyhteisössä voi muuttaa noviisien sosiaalistumisprosessin kulkua ratkaisevasti.

No joskus oon miettiny sitä että mitähän – miltähän tuntus jos täällä ois toinen nuori opettaja – tai semmonen joka ois niinko viiden vuojen sissään valmistunu että [– –] ei oo semmosta ihan täyttä vertais – semmosta ymmärrystä ehkä jos joku tilanne on tuntunu että hei apua mitä tässä tehään tai joku asia tehään taas rutiinilla että ku se on tehty viime vuonnaki näin. Niin tavallaan että ei sitä yksin kuitenkaan pole vastaan sitä rutiinia. Ei ne oo ehkä ollukkaan niin pahoja rutiineja mutta joskus tuntuu että jonkun asian voi tehdä toisinkin [– –] Että en tiä minkälaista se ois varmaan

erilaista taas ollu että ois sitte ehkä enemmän sen kanssa tehny semmosta yhteistyötä. Mutta ei ne vanhojenkaan opettajien jutut oo huonoja en sillä [nauraa].

Kaikille haastatelluille vertaistuki ei ollut välttämätön osa työuran alussa saatua tukea, vaikka vertaistukea olisikin ollut tarjolla. Vertaistuen hyödyt kyllä tunnustettiin, ja sen koettiin helpottavan työuran alkua, mutta sitä ei silti pidetty korvaamattomana tuen muotona. Tällaisia kokemuksia voi selittää esimerkiksi se, että vertaisen sijaan noviisi oli löytänyt työyhteisöstä kokeneemman kollegan, jonka kanssa pystyi työvuosien määrällisestä erosta huolimatta keskustelemaan kaikista mieltä painavista asioista.

[– –] siinä sitte pysty vaihtamaan aina vähä niinku ajatuksia että kyllä se niinku viime syksyä varsinki helpotti ja viime vuotta että oli semmonen vähän samassa tilanteessa oleva kenen kanssa pysty juttelemaan. Mutta tuota, ois ilmanki pärjänny, mutta helepotti.

Tämän tutkimuksen tulokset viittaavat siihen, että noviisit kaipaavat vertaistukea työuransa alussa, joskaan sitä ei nähdä välttämättömänä tuen muotona onnistuneen työuran alun kannalta. Ulvikin et al. (2009) mukaan noviisiopettajat saavat työyhteisössään enemmän tukea muilta noviisiopettajilta kuin kokeneemmilta kollegoiltaan. Tämän tutkimuksen havainnot eivät tue Ulvikin et al. tutkimusta, vaan tässä tutkimuksessa vertaistuki toimi yhtenä, määrällisesti melko pienenä osana työyhteisöltä saatua tukea. Vertaiselta saadun tuen merkitys liittyikin tuen määrän sijaan tuen luonteeseen, sillä vertaistuen suurin merkitys oli erityislaatuisten henkisen tuen saaminen.

Vertaiselta saadun tuen ero muulta työyhteisöltä saatuu henkiseen tukeen oli se, että noviisi saattoi peilata vertaisen tilannetta omaansa ja keskustella hölmöiltäkin tuntuvista ajatuksistaan ja huolistaan vapautuneemmin kuin kokeneen kollegan kanssa. Mennessään uuteen työympäristöön yksin ainoana noviisina voi tilanne luonnollisesti tuntua jännittävältä, ja noviisi voi tuntea olevansa eri asemassa kuin kokeneet kollegansa. Vaikka tässä tutkimuksessa haastatellut noviisit oli otettu työyhteisöissään varsin lämpimästi vastaan, voidaan ajatella, että toisen vertaisen läsnäolo ja tuki helpottavat noviisin työuran alkua entisestään. Tätä tukee myös Blombergin (2008, s. 158) havainto siitä, että vertaisen löytäminen työyhteisöstä helpottaa työuran alun mahdollista yksinäisyyttä.

6.3.6 Perehdytykseen panostus

Noviisit kaipasivat työuransa alussa sitä, että heidän perehdytyksensä olisi suunnitelmallista ja sitä toteutettaisiin johdonmukaisesti kuhunkin tilanteeseen sopivalla järjestelmällisyydellä. Noviisien näkemykset toimivasta tuesta ja järjestelmällisten tukimuotojen tarpeellisuudesta vaihtelivat tässä tutkimuksessa suurestikin, mutta yhtä mieltä oltiin kuitenkin siitä, että noviisit tarvitsevat tietynlaista erityishuomiota työuransa alussa. Yksin jääminen, oletaton perehdytys ja oletus siitä, että tutkinnon suorittaneena noviisi osaa kaiken opettajan työssä tarvittavan koettiin poikkeuksesta huonona tapana ottaa noviisi osaksi uutta työyhteisöä. Noviisit arvostivat sitä, että työyhteisö pyrki tietoisesti helpottamaan noviisin sopeutumista työyhteisöön ja uuteen toimenkuvaansa.

[— —] semmonen ainaki [on huonoa perehdytystä] että ei oo läsnä siinä alussa, että se rehtori vaan käy sulle antaa avaimet ja että hei jos tulee jotain nii huikkaa sitte että ei minkäänlaista semmosta alkujuttua ja. Että tuota. Mutta varmaan se että se tuki jotenki häviää että siinä ei oo ees fyysisesti kettään keltä sä voit kysyä. Saati kettään ei kiinnosta, kaikki on vähä silleen että no, mää en tiä tästä asiasta mittään. Eikä ossaa ees ohjata eteenpäin että no kysy tuolta.

Haastatteluissa nousi esiin noviisien tarve kokonaisvaltaiselle perehdytykselle, joka kattaisi monipuolisesti erilaiset opettajan toimenkuvaan liittyvät osa-alueet. Siinä missä koulun tilojen ja konkreettisten käytäntöjen läpikäyntiä pidettiin tärkeänä, kaivattiin perehdytystä myös sen suhteen, kenen puoleen noviisin kannattaa missäkin tilanteessa kääntyä. Noviisin työuran alkua helpotti myös tunne siitä, että työyhteisön kaikki jäsenet olivat valmiita auttamaan häntä tarvittaessa.

Noviisien kokemukset tämän tutkimuksen kannalta merkityksellisistä asioista olivat monella osa-alueella hyvin samansuuntaisia. Kuitenkin tarkasteltaessa noviisien näkemyksiä järjestelmällisen tuen tarpeellisuudesta ja siitä, millainen tuki on noviisin kannalta tarkoituksenmukaista, on huomattavissa selkeitä eroja ja jopa vastakkaisia näkemyksiä siitä, kuinka työuran alun perehdytys tulisi heidän mielestään järjestää. Ristiriitaiset näkemykset järjestelmällisen tuen tarkoituksenmukaisuudesta eivät ole harvinaisia tutkijoiden keskuudessa: perusteluja on esitetty sekä puolesta (Carver & Feiman-Nemser, 2009; Howe, 2006) että vastaan (Devos, 2010; Fresko & Nasser-Abu Alhija, 2009). Siinä missä osa haastatelluista noviiseista kaipasi varsin strukturoitua ja jatkuvaa tukea, kyseenalaisti osa noviiseista suunnitelmallisen tuen tarkoituksenmukaisuuden ja korosti ennemminkin tilannekohtaisen, noviisin tarpeista lähtevän spontaanin tuen merkitystä.

[— —] en mä tiiä tarviiko sitä välttämättä aatella mitenkää semmosena perehdytyksenä että nyt tässä on niinku tämmönen suunniteltu että meillä on lista mitä meidän pitää käyä läpi, että ehkä se on enempi just että siellä on joku semmonen ihminen kenelle sää voit avautua ja kuka on niinku semmonen keneltä voi kysyä [— —]

Esimerkiksi noviisille tarjottu mahdollisuus päästä osaksi järjestettyä mentoritoimintaa oli joidenkin haastateltujen noviisien mielestä varteenotettava tukimuoto, kun taas osa noviiseista ei nähnyt tarvetta osallistua aikaan ja paikkaan sidottuun mentoritoimintaan, vaikka sellaista olisikin ollut tarjolla. Mentorointia kaivanneet noviisit kokivat, että sen avulla voitaisiin saada juuri heidän tarpeisiinsa ja lähtökohtiinsa sopivaa tukea. Osa noviiseista koki kuitenkin työpaikan ulkopuolisen mentoroinnin tarpeettomaksi toiminnaksi, joka käytännössä vain täytti noviisin jo muutenkin kiireistä aikataulua. Tarvetta mentoroinnille tukee kuitenkin se, että lähes kaikki haastatellut noviisit olivat muodostaneet melko spontaanisti työyhteisöissään suhteita, jotka täyttivät epämuodollisen mentorisuhteen tuntomerkit. Vaikka noviisille ei varsinaista mentoria olisikaan koulussa osoitettu, kaipasivat he sitä, että uusien opettajien perehdytykseen olisi nimetty tietty vastuuhenkilö, joka huolehtisi siitä, että noviisi saa hyvän alun työuralleen.

[— —] viime vuoden syksyllä tuli sähköpostiin joku tommonen mentorikoulutus [— —] ja minä ehkä silloin ihan pikkusen harkihin että lähtiskö siihen, mutta sitte ajattelin että on nii kiire syksy että mulla ei aika riitä siihen. Ja nyt sitte ei kyllä harmitakkaan että ei lähteny koska kaiken tuen minkä tartti niin sai sieltä koululta, että se ois sitte ollu vähän semmonen ylimääräinen homma se mentorointihomma.

[— —] on joku tietty ihminen jonka tehtävänä ihan on se että hän perehdyttää ja ottaa sen sen sillä lailla asiakseen ja kysyy vielä myöhemminkin kun on päässy hommat käyntiin että miten sulla nyt on lähteny käyntiin ja tarviitko jossakin nyt apua ja onko noussu kysymyksiä.

Vaikka ei ole olemassa kaikille sopivaa perehdytyksen mallia, on perehdytykseen panostaminen kuitenkin tässä tutkimuksessa haastateltujen noviisiopettajien mukaan ehdottoman tärkeää. Heidän kanssaan samaa mieltä on myös Cherubini (2007), joka korostaa noviisien perehdytykseen panostamisen olevan kannattava sijoitus paitsi noviisiin, myös koko koulun organisaation kannalta, sillä se edistää sitoutumista opettajan työhön ja välittää työyhteisön jäsenille tunnetta siitä, että opettajien kehitys on koulutuksen järjestäjille arvokas päämäärä.

6.4 Yhteenvetoa analyysin ja tutkimuksen tuloksista

Tämä noviisiluokanopettajia käsittelevä tutkimus pyrki tarkastelemaan vasta työuraansa aloittelevien opettajien kokemuksia työyhteisöltä saadusta tuesta ja sen merkityksestä. Yleisesti ottaen tähän tutkimukseen osallistuneet noviisit kokivat saaneensa työyhteisöltään riittävästi tukea ja sen koettiin vastanneen heidän tarpeisiinsa tarkoituksenmukaisella tavalla. Vaikka noviisien työuran alkuun mahtui myös tilanteita, joissa tuki koettiin toimimattomaksi tai puutteelliseksi, olivat noviisit pääosin tyytyväisiä siihen, millaista tukea he olivat saaneet. Noviisien kokemukset työuran alkumetreiltä olivatkin ennen kaikkea varsin positiivisesti sävyittyneitä.

Noviisien kokemukset saadusta tuesta olivat monipuolisia, ja tässä tutkimuksessa niistä muodostettiin kolme saadun tuen yläteemaa: henkinen tuki, konkreettinen tuki sekä yhteistyön eri muodot. Saadun tuen merkitystä noviisiopettajan työuran alussa tarkasteltiin kartoittamalla, miksi tukea tarvitaan ja mitkä sen seuraukset ovat. Tuen merkityksen yläteemoiksi määritettiin haastatteluissa kuvattujen kokemusten perusteella tuen tiedottava, työssä jaksamista helpottava, arjen työtä tukeva sekä opettajana kasvua tukeva merkitys. Kiinnostavaa oli tämän tutkimuksen näkökulmasta myös se, millaista tukea noviisit kaipaavat ja pitävät tärkeänä työuraa aloittaessaan. Noviisien kokemusten perusteella heidän työuransa alkua helpottavat yhteisöllinen ja kannustava työyhteisö, sujuva yhteistyö työyhteisössä, koulun käytänteisiin perehdytys, kokonaisvaltainen tieto opettajana toimimisesta, vertaistuki sekä perehdytykseen panostus.

Suurin osa noviisien saamasta tuesta oli tässä tutkimuksessa epämuodollista tukea, jota useimmiten saatiin tilannekohtaisesti silloin, kun sille oli tarvetta. Kokemukset suunnitelmallisesta, strukturoidusta tuesta olivat hyvin vähäisiä verrattuna epämuodollisen, spontaanin tuen määrään. Noviiseille oli tärkeää, että heidän tukemisensa otettiin työyhteisössä asiaksi, mutta tuen järjestelmällisyys ei ollut avainasemassa tuen toimivuutta arvioitaessa. Sen sijaan keskeistä oli se, että tukea saatiin tarvittaessa, monipuolisesti ja noviisin henkilökohtaisiin tarpeisiin soveltaen.

Vaikka useissa aiemmissa tutkimuksissa on korostettu muodollisen, järjestelmällisen tuen hyötyjä noviisin perehdyttämisessä, on tämän tutkimuksen valossa syytä pohtia myös epä-

muodollisen tuen roolia noviisiopettajan työuran alussa. Tässä tutkimuksessa epämuodollinen tuki nousikin huomattavasti muodollista tukea keskeisempään asemaan. Myös muut tutkijat (McNally, Blake & Reid, 2009; Williams, Prestage & Bedward, 2001) korostavat epämuodollisen tuen merkitystä erityisesti ammatti-identiteetin, opettajana kasvun ja työtyytyväisyyden näkökulmasta.

Yhteisöllisyyden merkitys induktiovaiheen onnistumisessa painottui tässä tutkimuksessa haastateltujen noviisien kokemuksissa varsin vahvasti. Yhteisöllisyys kannatteli, vei eteenpäin, kasvatti ammatillista itseluottamusta ja edisti työssä viihtymistä. Noviiseille oli tärkeää, että työyhteisössä oli mahdollista esittää kysymyksiä ja saada tukea spontaanisti arjen vaihtuvissa tilanteissa. Erityisen merkittävänä pidettiin tunnetta siitä, ettei noviisi jäänyt yksin, vaan saattoi luottaa siihen, että työyhteisö on hänen tukenaan. Työyhteisön ilmapiiri ja yhteisöllisyyden tunne olikin tässä tutkimuksessa kiistatta yksi suurimmista noviisin sopeutumiseen, työssä jaksamiseen ja viihtymiseen vaikuttavista tekijöistä. Kannustava ilmapiiri ja yhteisöllinen toimintakulttuuri ovat myös Joinerin ja Edwardsin (2008) mukaan edellytyksiä noviisiopettajan onnistuneelle induktiovaiheelle. Yhteisöllinen ilmapiiri mahdollisti myös sen, että työyhteisössä voitiin tehdä hedelmällistä yhteistyötä ja toimia ikään kuin yhtenä joukkueena.

Kaikki haastatellut noviisiopettajat olivat päässeet työuransa aikana tekemään yhteistyötä kollegoidensa tai muiden työyhteisön jäsenten kanssa. Mahdollisuus tehdä yhteistyötä olikin noviiseille tärkeä osa induktiovaiheessa saatua tukea. Haastatellut noviisit kokivat, että yhteistyötä tekemällä työyhteisön jäsenet pystyivät jakamaan ideoita, työtehtäviään ja kasvatustuuta sekä helpottamaan työssä jaksamista. Yhteistyötä painottavien työyhteisöjen on huomattu myös muissa yhteyksissä edistävän noviisiopettajan ammatillista kasvua ja työssä viihtymistä, ja jo yhdenkin kollegan kanssa tehty toimiva yhteistyö edistää induktiovaiheen onnistumista (Williams, Prestage & Bedward, 2001). Yhteistyö vaati työyhteisöltä aikaa ja joskus jopa erityisjärjestelyjä, mutta haastatellut noviisit kokivat sen tarjoaman hyödyn olevan lisäjärjestelyjen arvoista.

Haastateltujen noviisiopettajien kokemukset osoittivat, että he kaipaavat työuransa alussa työyhteisöltään monipuolista, kokonaisvaltaista tukea. Noviisiopettajien monitahoista tukemista ovat tutkineet Bickmore ja Bickmore (2010), jotka liittävät kokonaisvaltaiseen tukeen seuraavat osatekijät: mentorointi, moniammatilliset työryhmät, vuorovaikutus rehtorin

kanssa, ammatilliseen kehittymiseen tähtäävä työryhmätyöskentely, orientaatio sekä oppiaine- ja vuosiluokkakohtaiset työryhmät. Tässä tutkimuksessa noviiseilla oli kokemuksia kaikista edellä luetelluista tuen muodoista lukuun ottamatta ammatilliseen kehittymiseen tähtääviä työryhmiä. Mentorointi toteutui tässä tutkimuksessa epämuodollisesti, eikä mahdollisuutta osallistua muodolliseen mentoritoimintaan oltu tarjottu kuin yhdelle tutkimukseen osallistuneista noviiseista.

Tätä tutkimusta varten haastateltujen noviisien kokemuksia tarkastelemalla voidaan havaita, että on monenlaisia perehdytyksen tapoja ja tuen muotoja, jotka voivat erilaisuudestaan huolimatta osoittautua yhtä hyödyllisiksi noviisin työuran alkumetreillä. Tämä havainto tukee useiden tutkijoiden (Devos, 2010; Fresko & Nasser-Abu Alhija, 2009; Joiner & Edwards, 2008; Tynjälä & Heikkinen, 2011; Ulvik et al., 2009) näkemystä siitä, että kunkin kouluyhteisön oma, ainutkertainen toimintakulttuuri tekee mahdottomaksi sen, että voitaisiin kehittää kaikkien eri noviisien tarpeita täysin palveleva perehdytyksen kaava.

Tässä tutkimuksessa tehtyjä havaintoja tarkasteltaessa voidaan yhteenvetona sanoa, että haastateltujen noviisien kokemukset antavat melko valoisan kuvan siitä, millaista novii-siopettajan on aloittaa työuransa. Noviisien kokemuksissa korostunut työyhteisöjen yhteisöllisyys voidaan nähdä onnistuneen induktiovaiheen kivijalkana ja kenties merkinä siitä, että opettajayhteisöt ovat siirtymässä kohti toimintakulttuuria, jossa korostuu yksilösuorittumisen sijaan joukkueena toimiminen. Vaikka tarkoituksenmukaisen tuen saamista pidettiin ensiarvoisen tärkeänä työuraa aloitettaessa, noviisien näkemyksissä korostui myös oman aktiivisuuden merkitys onnistuneessa induktiovaiheessa: noviisien mukaan oli uskallettava pyytää apua ja neuvoja rohkeasti itse sekä omaksuttava lannistumaton asenne, joka tähtää jatkuvaan kehittymiseen ja auttaa hyväksymään noviisin keskeneräisyyden.

7 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN JA EETTISYYDEN ARVIOINTIA

Laadullisen, ihmistä tarkastelevan tutkimuksen menetelmät on Perttulan (1995a) mukaan suhteutettava aina tutkittavaan ilmiöön. Tällöin yleispätevien, kaikkiin tutkimuksiin sovellettavissa olevien luotettavuuden kriteerien määritteleminen ei ole perusteltua. (Perttula, 1995a.) Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa nostetaan usein esiin validiteetin ja reliabiliteetin käsitteet. Validiteetilla tarkoitetaan sitä, että tutkimuksessa on tutkittu sitä, mitä on aiottukin ja reliabiliteetilla sitä, että tutkimus on mahdollista toistaa ja toistettuna se tuottaa samankaltaisia tuloksia. Kuitenkin esimerkiksi Tuomi ja Sarajärvi (2009) kritisoivat näiden käsitteiden käyttöä laadullisessa tutkimuksessa, sillä ne ovat lähtöisin määrällisen tutkimuksen kentältä, eivätkä ne sellaisenaan vastaa laadullisen tutkimuksen tarpeita tai tavoitteita. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 136.) Toki tämä tutkimus vastaa tutkimusongelmiin, mutta toistettaessa se tuskin tuottaisi täysin samanlaisia tuloksia. Onkin otettava huomioon, ettei laadullinen tutkimus lähtökohtaisesti koskaan voi tavoitella tilastollisesti yleistettävissä olevaa, objektiivista tietoa, vaan sen tavoitteena on sen sijaan tulkita, kuvailla ja ymmärtää ainutlaatuisia tapauksia ja ilmiöitä.

Kuten edellä esitettiin, ei laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa ole perusteltua määritellä mitään yleispäteviä, kaikkiin tutkimuksiin sovellettavia luotettavuuden kriteerejä. On kuitenkin olemassa tiettyjä, yleisiä periaatteita, joita jokaisen tutkimuksen tulisi eettisyyden ja tätä kautta myös luotettavuuden nimissä noudattaa. Suomen Akatemian (2003) tutkimuseettisten ohjeiden mukaan hyvältä tieteelliseltä käytännöltä edellytetään monia asioita. Näihin edellytyksiin kuuluu, että tutkijat ovat rehellisiä ja noudattavat huolellisuutta ja tarkkuutta koko tutkimusprosessin ajan, soveltavat eettisesti kestäviä menetelmiä esimerkiksi aineistonkeruun ja arvioinnin suhteen sekä korostavat avoimuutta tutkimusta julkaistessaan. Lisäksi tutkijoiden on määriteltävä ja kirjattava tutkimuksen osapuolten vastuut, oikeudet ja velvollisuudet kaikkien osapuolten hyväksymällä tavalla. (Suomen Akatemia, 2003, s. 5–6.) Tässä tutkimuksessa on pyritty noudattamaan huolellisesti näitä tutkimuseettisiä ohjeita.

Laadulliselle tutkimukselle on ominaista tutkijan läpikäymä oppimisprosessi, joka mahdollistaa ilmiön syvemmän ymmärtämisen. Yksittäisiä tapauksia tutkimalla voidaan tehdä syvempiä havaintoja tutkittavasta ilmiöstä sen sijaan, että tutkittaisiin pinnallisesti suuriin

joukkoihin liittyviä tilastotietoja. (Flyvbjerg, 2006, s. 399.) Onkin tärkeää huomata, että laadullisella ja määrällisellä tutkimuksella on vahvasti toisistaan poikkeavat tavoitteet, minkä vuoksi myös niiden luotettavuutta on arvioitava eri kriteerein. Tämän tutkimuksen otoksen laajuutta arvioitaessa onkin muistettava, että aineistonkeruussa on pyritty määrällisesti laajan aineiston sijaan hankkimaan sisällöllisesti rikas aineisto, joka mahdollistaa ilmiön syvällisen tarkastelun yksittäistapausten valossa.

Tämän tutkimuksen lähestymistavaksi on valittu fenomenologia, jossa keskeistä on kokemuksen tutkiminen. Tässä suhteessa kysymys yleistettävyydestä ja toistettavuudesta asettuu yhä kyseenalaisempaan asemaan, sillä kuten jo aiemmin on esitetty, kokemus on aina yksilöllinen ja ainutkertainen. Ei siis voida ajatella, että kokemusten tilastollinen tarkastelu olisi tarkoituksenmukaista tai edes mahdollista. Sen sijaan fenomenologian keskeinen pyrkimys on ymmärtää paremmin tutkittavaa ilmiötä ja todellisuuden rakentumista kokemusten kautta. Tämä lähtökohta näkyy myös tämän tutkimuksen aineistonkeruussa siten, että suuren otoksen ja määrällisesti laajan aineiston tavoittelun sijaan on pidetty perustellumpana tarkastella jokaista yksittäistä haastattelua mahdollisimman syvällisesti. Tämän johdosta määrällisesti pienempikin aineisto on mahdollistanut ilmiön monipuolisen ja kokonaisvaltaisen tarkastelun.

Lichtman (2013) huomauttaa, että laadullista tutkimusta tehtäessä myös tutkijalla on aktiivinen rooli, eikä hänen tulisi objektiivisuuden toivossa tavoitella tilannetta, jossa hän on tutkimuksesta irrallinen, ulkopuolinen tekijä. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta keskeistä onkin tehdä näkyväksi tutkijan oma asema ja rooli tutkimuksessa sekä kaikki tutkimusprosessiin vaikuttaneet valinnat ja uskomukset niiden taustalla. Vaikka tutkimus yleensä kohdistuu johonkin muuhun kuin itse tutkijaan, auttaa prosessi kuitenkin aina tutkijaa oppimaan myös itsestään ja osallistaa tutkijan prosessiin muutenkin kuin sen mekaanisena toteuttajana. (Lichtman, 2013, s. 295.) Myös Perttula (2009, s. 143–146) korostaa, ettei laadullisessa tutkimuksessa voida saavuttaa täysin objektiivista otetta tutkimuskohteeseen, koska aineiston käsittely on aina väistämättä tutkijan subjektiivista tulkintaa ja kokemusta aineiston merkityksestä.

Perttula (1995a) tähdentää, että arvioitaessa kokemusta tutkivan tutkimuksen luotettavuutta on otettava huomioon tutkimusprosessin moniulotteisuus. Tutkimusprosessin keskeisiä rakennetekijöitä ovat paitsi tutkittavan kokemus ja hänen tapansa ilmaista kokemuksensa,

myös tutkijan kokemus tutkittavan kokemuksesta ja sen ilmaisusta sekä tutkijan tapa ilmaista kokemuksensa tutkittavan kokemuksesta. (Perttula, 1995a.) Prosessin moniulotteisuuden vuoksi onkin kiinnitettävä huomiota siihen, etteivät tutkijan havainnot muodostu hänen omien tulkintojensa sävyttämiksi kuvauksiksi tutkittavien kokemuksista, vaan säilyttävät tutkittavan oman näkemyksen kokemuksensa sisällöstä. Tässä tutkimuksessa tutkittavien kokemuksia tarkasteltiin sellaisena, kuin ne tutkijoille esitettiin ja pyrittiin välttämään niiden tulkintaa omien ennakko-oletusten pohjalta. Analyysin tuloksia esiteltäessä juoksevaan tekstiin liitettiin myös suoria lainauksia ilmauksista, joilla tutkittavat kuvailivat omia kokemuksiaan.

Tutkimuksen läpinäkyvyys on tärkeää niin tutkimuksen luotettavuuden, arvioinnin kuin eettisyydenkin kannalta. Läpinäkyvyydellä tarkoitetaan sitä, että tutkija avaa lukijalle mahdollisimman tarkasti tutkimusprosessin eri vaiheet, tekemänsä valinnat ja perusteet niiden taustalla. Systemaattisuus ja analyysin eri vaiheiden selkeä kuvailu parantavat tutkimuksen arvioitavuutta ja auttavat lukijaa muodostamaan kokonaiskuvan siitä, kuinka tutkimus on toteutettu (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen, 2010, s. 15). Tässä tutkimuksessa läpinäkyvyyttä on pyritty edistämään kirjoittamalla auki mahdollisimman tyhjentävästi tutkimuksen eri vaiheisiin liittyvät valinnat, perusteet ja toteutustavat. Myös tutkimusprosessin mukanaan tuomat vaiheet, jotka eivät sujuneet alkuperäisen suunnitelman mukaan, on kirjoitettu auki ja avattu lukijalle, mikä osaltaan parantaa tutkimuksen luotettavuutta.

Tutkimuksen toteutuksessa on pyritty sekä luotettavuuden että eettisyyden vuoksi ottamaan huomioon haastateltavien asema joka vaiheessa siten, ettei tutkimuksesta aiheudu heille haittaa missään suhteessa, eikä heitä voida tunnistaa tai yksilöidä julkaistun tutkimuksen perusteella. Kuula ja Tiitinen (2010) käyttävät toimenpiteistä, joiden kautta aineistosta poistetaan tekstistä tunnistetiedot, nimitystä anonymisointi. Heidän mukaansa jo litterointivaiheessa aineistosta voi olla hyödyllistä poistaa tai häivyttää sellaiset tiedot, joista voitaisiin mahdollisesti päätellä haastateltavan henkilöllisyys tai muita henkilökohtaisia tietoja. Tutkimuksen aiheesta riippuen tulee pohtia, kuinka tarkasti epäsuorat tunnistetiedot, kuten vastaajien sukupuoli tai työpaikka on syytä anonymisoida. (Kuula & Tiitinen, 2010, s. 452.) Tässäkin tutkimuksessa kaikki tunnistetiedot poistettiin jo litterointivaiheessa, ja lisäksi tuloksia auki kirjoitettaessa huolehdittiin siitä, ettei tekstistä tai suorista lainauksista pystytä tekemään päätelmiä vastaajan henkilöllisyydestä.

Tutkimukseen osallistuminen on pyritty tekemään osallistujille mahdollisimman vaivattomaksi, turvalliseksi ja luottamukselliseksi. Tutkimukseen osallistuminen oli kaikille haastateltaville täysin vapaaehtoista. Aineiston anonymisoinnin lisäksi tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta parantaa se, että ennen haastattelua osallistujien kanssa käytiin läpi tutkimuksen toteutukseen liittyviä asioita: mitä tutkimus käsittelee, mihin ja miten kerättävää aineistoa käytetään sekä mitkä ovat toisaalta tutkijan ja toisaalta tutkittavan oikeudet ja velvollisuudet tutkimusprosessissa. Osallistujien kanssa tehtiin kirjallinen sopimus suostumuslomakkeen muodossa (liite 4), johon edellämainitut asiat oli kirjattu. Sekä suostumuslomakkeessa että haastattelutilanteessa korostettiin haastateltavan oikeutta vetäytyä tutkimuksesta missä vaiheessa tahansa.

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan katsoa tässä tutkimuksessa parantavan myös sen, että halutessaan haastatelluilla oli mahdollisuus saada oma litteroitu haastattelunsa luettavakseen ja kommentoida, tarkentaa ja selventää näkemyksiään, mikäli he kokivat sen tarpeelliseksi. Osa haastatelluista halusikin tutustua litteroituun haastatteluunsa ja antoi hyödyllisiä näkökulmia ja selvennyksiä omiin puheenvuoroihinsa liittyen. Mahdollisuudella tarkentaa tai kommentoida omaa haastattelua pyrittiin välttämään tilanteita, joissa aineistoa olisi voitu tulkita virheellisesti esimerkiksi epäselvien ilmaisujen tai sanavalintojen vuoksi.

Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa käytetään usein triangulaation käsitettä, jolla voidaan tarkoittaa usean tutkijan tai tutkittavan osallistumista tutkimukseen, useiden teoreettisten lähestymistapojen käyttämistä tai useiden aineistonkeruumenetelmien hyödyntämistä. Triangulaation käsitteen käyttämistä laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa on kuitenkin kritisoitu, sillä käsite on aikojen saatossa muodostunut niin laajaksi ja häilyväksi, että on vaikea enää tietää, mitä sillä itse asiassa tarkoitetaan. Turhanpäiväisen käsitteiden viljelyn sijaan on parempi vain kertoa suoraan ja mahdollisimman selkeästi, mitä tutkimuksen luotettavuuden parantamiseksi on konkreettisesti tehty. (Bogdan & Knopp Biklen, 2007, s. 115–116.) Siispä tässä tutkielmassa ei ole nähty tarpeelliseksi tarkastella luotettavuutta triangulaation käsitteen näkökulmasta. Luotettavuuden arviointia on pyritty helpottamaan valottamalla tutkimuksen luotettavuuteen liittyviä seikkoja avoimesti ja sellaisenaan.

Kahden tutkijan osallistuminen tutkimusprosessiin lisää Eskolan ja Suorannan (2003) mukaan tutkimuksen luotettavuutta, koska tutkijoiden on neuvoteltava havainnoistaan, näke-

myksistään sekä tutkimukseen liittyvistä valinnoista varsin paljon päästäkseen yksimielisyyteen tutkimuksen tavoitteista ja toimintatavoista. Kahden tai useamman tutkijan osallistuminen tutkimuksen tekoon voi heidän mukaansa monipuolistaa tutkimusta ja mahdollistaa laajempien näkökulmien hyödyntämisen. (Eskola & Suoranta, 2003, s. 69.) Myös tätä tutkimusta on ollut tekemässä kaksi tutkijaa, mikä on vaikuttanut paljon tutkimuksen teon eri vaiheisiin sekä mahdollistanut tutkittavan ilmiön tarkastelun useasta eri näkökulmasta. Pohdinta moniin tulkinnallisiin kysymyksiin liittyen on terävöitynyt ja rikastunut tutkijoiden käymän keskustelun ja vuorovaikutuksen ansiosta.

Myös tutkittavien määrän tai aineiston koon ajatellaan joskus kertovan suoraan tutkimuksen luotettavuudesta. Kuitenkin laadullista tutkimusta tehtäessä on syytä muistaa, että tutkimuksen painopiste on nimensä mukaisesti aineiston laadussa, ei määrässä. Esimerkiksi Eskolan ja Suorannan (2003, s. 64) mukaan on mahdotonta antaa yksiselitteistä vastausta siihen, kuinka laaja aineiston tulee olla ja montako haastateltavaa tarvitaan, jotta aineisto olisi laadullisessa tutkimuksessa tarpeeksi kattava. Usein haastateltavien määrää perustellaan laadullisessa tutkimuksessa saturaation eli kylläntymisen periaatteella. Tämän periaatteen mukaan aineisto on tarpeeksi laaja, kun haastattelut eivät enää tarjoa mitään uutta, vaan alkavat toistaa itseään. Tällöin voidaan ajatella, että aineisto on tarpeeksi kattava, eikä kyseessä olevan tutkimuksen puitteissa voida enää tehdä uusia, merkittäviä havaintoja tutkittavasta ilmiöstä. (Eskola & Vastamäki, 2007, s. 41.)

On kuitenkin pohdittava, voidaanko ihmisten ainutkertaisia kokemuksia käsittelevässä tutkimuksessa koskaan saavuttaa tilannetta, jossa voitaisiin puhua aineiston kylläntymisestä – kokemushan on lähtökohtaisesti aina yksilöllinen ja subjektiivinen. Näin ollen voidaan ajatella, ettei kylläntymisen periaate sovellu kokemusta tarkastelemaan tutkimukseen. Käyttökelpoisempi periaate onkin esimerkiksi Kvalen ja Brinkmannin (2009, s. 113) yksinkertainen neuvo haastateltavien määrän suhteen: haastatteluja on tehtävä niin monta, että vastaus tutkimusongelmiin löytyy. Tässäkään tutkimuksessa haastateltavien määrää ei rajattu etukäteen, vaan tavoitteena oli haastatella niin monta noviisiopettajaa, että tutkimusongelmiin löydetäisiin vastaukset. Tämän tutkimuksen kannalta riittäväksi aineiston kokonaismääräksi osoittautui viisi haastattelua, joiden avulla pystyttiin luomaan laaja ja syvälinen kokonaiskuva tutkittavasta ilmiöstä.

Tieteellistä tutkimusta suunniteltaessa tutkijat määrittelevät usein oman hypoteesinsa eli oletuksensa tutkimuksen tuloksista. Ihmisen kokemusta tutkittaessa voidaan kuitenkin kyseenalaistaa hypoteesin tarkoituksenmukaisuus. Tutkittaessa ilmiötä, joka on niinkin moniulotteinen ja ainutkertainen kuin ihmisen kokemus, on kannattavampaa suunnata huomio tutkijan omien oletusten sijaan tutkittavan ilmiön perusluonteeseen ja -ominaisuuksiin. (Hirsjärvi & Hurme, 2011, s. 66.) Omat ennakko-oletukset on Eskolan ja Suorannan (2003, s. 20) mukaan kuitenkin hyvä tiedostaa, sillä niiden näkyväksi tekeminen toimii edellytyksenä uuden oppimiselle. Aineistot eivät siis välttämättä vahvista tutkijan esioletuksia, vaan voivat mahdollistaa uusien näkökulmien löytämisen.

Tässä yhteydessä tutkimuksen luotettavuuden kannalta on olennaista tuoda esiin tutkijoiden omat ennakkoasenteet ja -oletukset tutkittavasta ilmiöstä eli noviisiopettajien saamasta tuesta ja sen merkityksestä. Jo ennen tutkimusta varten tehtyä kirjallisuuskatsausta, mutta erityisesti sen kokoamisen jälkeen tämän tutkimuksen tekijöiden omat ennakko-oletukset tutkittavasta ilmiöstä olivat suhteellisen negatiivisesti sävyttyneitä. Tutkijoiden kokemuksen mukaan sekä arkikertomuksissa että opettajankoulutuksessa välitetään ehkä tiedostamattakin kuvaa, jonka mukaan opettajan ensimmäisiä työvuosia hallitsevat haasteet ja selviytymistaistelu. Myös aiempi tutkimus tukee vahvasti tätä mielikuvaa, mikä näkyy tämän tutkielman teoriaosuudessa. Ennakko-oletuksista vapautuminen onkin vaatinut tutkijoilta aktiivista työtä ja itsereflektiota, kun pyrkimyksenä on ollut tarkastella aineistoa sellaisenaan, ilman omien uskomusten vaikutusta.

Tämän tutkimuksen kannalta mielenkiintoinen on Flyvbjergin (2006) esiin nostama yleinen väärinkäsitys, jonka mukaan laadullinen, yksittäisiä tapauksia tarkasteleva tutkimus toteutetaan usein siten, että se ainoastaan vahvistaa tutkijan ennakko-oletuksia. Tämän ajatellaan asettavan laadullisen tutkimuksen tieteellisen arvon kyseenalaiseksi. Laadullinen tutkimus nähdäänkin yleisesti ottaen määrällistä tutkimusta menetelmällisesti löyhempänä tutkimuksen suuntauksena sille ominaisen tulkinnallisen luonteen vuoksi. Flyvbjerg kuitenkin huomauttaa, että laadullisessa tutkimuksessa pätevät toki määrällisestä tutkimuksesta poikkeavat, mutta yhtä lailla ankarat ja perusteelliset tutkimuksen tekemiseen liittyvät säännöt. (Flyvbjerg, 2006, s. 398.)

Flyvbjerg väittää, että sen sijaan, että laadullinen tutkimus vahvistaisi aina tutkijan ennakko-oletuksia tutkittavasta aiheesta, käykin usein juuri päinvastoin: laadulliselle tutkimukselle

tyypillisempää onkin hänen mukaansa itse asiassa tutkijan ennakko-oletusten osoittautuminen vääriksi. Laadullinen tutkimus mahdollistaa tutkittavan aiheen syvällisen ja intensiivisen tarkastelun, mikä voi osaltaan selittää tätä mielenkiintoista ilmiötä. (Flyvbjerg, 2006, s. 398–399.) Myös tässä tutkimuksessa tehdyt havainnot osoittivat tutkijoiden omat ennakkokäsitykset virheellisiksi, ja omien ennakkoasenteiden tiedostaminen ja niistä pidättäytyminen tutkimusta tehtäessä muutti tutkimuksen suuntaa olennaisesti.

Laadittaessa varsinaisia tutkimusongelmia huomattiin jo varhaisessa vaiheessa, että ne heijastelivat tutkijoiden omia ennakkokäsityksiä opettajien induktiovaiheen haasteellisuudesta. Tutkimusongelmien alkuperäinen muotoilu kuvasti niiden taustalla vaikuttavia ennakko-oletuksia. Tämä ei kuitenkaan lopulta vaikuttanut tutkimuksen luotettavuuteen, sillä ongelman tiedostaminen jo varhain mahdollisti tutkimusongelmien muokkaamisen siten, etteivät ne johdatelleet tutkimusta ja sen tuloksia mihinkään tiettyyn suuntaan. Omat ennakko-oletukset pyrittiin huolellisesti sulkemaan pois myös haastattelurunkoa laadittaessa ja haastattelutilanteisiin valmistautuessa. Kysymyksenasettelu pyrittiin tekemään siten, ettei kysymysten muoto suuntaisi vastaajan ajatuksia esimerkiksi erityisesti kielteisiin tai toisaalta myönteisiin kokemuksiin. Haastattelutilanteessa pyrittiin välttämään sanamuotoja ja -valintoja, jotka paljastaisivat tutkijoiden odottavan tietynkaltaista vastausta.

Myös analyysivaiheessa pyrittiin säilyttämään samankaltainen, omista ennakkoluuloista ja -tiedoista pidättäytyvä asenne ja keskittymään sen sijaan puhtaasti siihen, mitä aineisto tosiasiassa kertoo. Fenomenologia tutkimuksen lähestymistapana tuki tällaista asennoitumista aineistoon, sillä luvussa 5.2.3 esitelty fenomenologisen reduktion menetelmä noudattelee samoja periaatteita pyrkiessään tarkastelemaan tutkittavaa ilmiötä vapaana kaikista ennakko-oletuksista. Tutkimuksen aineistoanalyysi toteutettiin erityisen systemaattisesti ja monivaiheisesti käymällä aineistoa läpi hyvin perusteellisesti. Analyysi tapahtui prosessinomaisesti ja harkitusti, kun siitä pyrittiin eri vaiheiden kautta löytämään vastauksia tutkimusongelmiin. Analyysin eri vaiheet on myös kirjoitettu vaihe vaiheelta auki luvussa 5.3.3.

Analyysivaiheessa noudatettu tunnollisuus ja järjestelmällisyys mahdollistivat luotettavan kokonaiskuvan luomisen ja helpottivat aineistosta nousseiden teemojen tarkastelua ja niihin palaamista analyysin tuloksia aukikirjoitettaessa. Kattava analyysi ei perustu yksittäisiin ja satunnaisiin poimintoihin aineistosta, vaan sillä on oltava jokin vahvempi pohja taustallaan (Eskola & Suoranta, 2003, s. 215). Analyysin ja koko tutkimuksen luotettavuuden kannalta

keskeistä on, että lukijalle avataan mahdollisimman perusteellisesti ja läpinäkyvästi aineiston käsittelyyn liittyvät vaiheet sekä toimenpiteet, joiden kautta tuloksiin on päädytty. Lukijan on kyettävä näkemään, kuinka tutkimuksessa saavutettu tieto on muodostunut. (Kvale, 2009, s. 131.) Tämän tutkimuksen aineistoanalyysissä käytetyn menetelmän ansiosta pystyttiin varsin luotettavasti näkemään, mitkä teemat korostuivat noviisiopettajien kokemuksissa ja mitkä taas jäivät yksittäisten mainintojen tasolle. Toki laadullisessa tutkimuksessa yksittäisetkin maininnat voivat olla merkittäviä, mutta analyysin tulosten aukikirjoittamisen vaiheessa oli tärkeää myös tiedostaa, mitkä olivat keskeisimpiä ja useimmin toistuvia teemoja noviisiopettajien kokemuksissa.

Havaintojen luokitteluvaiheessa pyrittiin muodostamaan aiemmasta tutkimustiedosta riippumaton luokitus, joka on syntynyt puhtaasti käsillä olevan aineiston ja sen tarkastelun tuloksena. Saatuja tutkimustuloksia ei siis pyritty asettamaan mihinkään jo olemassa olevaan muottiin, vaan niitä pyrittiin tarkastelemaan täysin uusina ja ainutlaatuisina kokemuksina. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on huomionarvoista, että tällaisesta toimintatavasta huolimatta yhtymäkohtia aiempaan tutkimustietoon löytyi. Toisaalta jopa mielenkiintoisempaa on, että tutkimus pystyi myös avaamaan uusia näkökulmia tutkittavaan ilmiöön liittyen – kenties juuri sen ansiosta, ettei aiemman tutkimuksen annettu ohjata aineistoanalyysia.

Analyysin tuloksia esittelevään lukuun liitetyt suorat lainaukset aineistosta parantavat osaltaan tutkimuksen luotettavuutta, sillä niiden kautta lukijalle tehdään näkyväksi se, mihin tutkijoiden tekemät päätelmät ja luokitukset perustuvat. Suorien lainausten käyttö myös mahdollistaa haastateltujen oman äänen kuulemisen tutkimustulosten perustana, jolloin tutkimuksessa korostuu tutkittavan ilmiön henkilökohtaisuus ja autenttisuus haastateltavien kokemuksissa. Näin ollen tutkimus tulee ikään kuin lähemmäs lukijaa, eikä keskity ainoastaan kliinisten luokitusten esittelyyn.

Arvioitaessa tämän tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä kokonaisuutena voidaan vilpittömästi todeta, että tutkimusta tehtäessä on huomioitu eettiset kysymykset varsin perusteellisesti sekä pyritty parantamaan tutkimuksen luotettavuutta ehdottoman avoimuuden kautta. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta erityisen keskeistä on, että mahdolliset kompastuskivet on pyritty huomioimaan mahdollisimman hyvin etukäteen ja välttämään niitä kehittä-

mällä tutkijoiden omaa toimintaa. Tutkimuksen tekoon liittyvät vaiheet, valinnat sekä perustelut niiden taustalla on kirjoitettu järjestelmällisesti auki ja siten pyritty auttamaan lukijaa luotettavan kokonaiskuvan muodostamisessa.

8 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli kartoittaa noviisiluokanopettajien kokemuksia työyhteisöltä saadusta tuesta ja sen merkityksestä heidän työuransa alussa. Tavoitteena oli myös tutkia sitä, millaista tukea noviisit kaipaavat ja pitävät tarkoituksenmukaisena onnistuneen induktiovaiheen kannalta. Tutkimalla noviisiopettajien kokemuksia on voitu luoda kuvauksia siitä, millaisia tarpeita induktiovaiheeseen sisältyy sekä ymmärtää niitä työyhteisöön liittyviä tekijöitä, jotka osaltaan helpottavat tai vaikeuttavat uuteen ammattiin siirtymistä. Tutkimuksen tarkoituksena ei ole ollut muodostaa yleistettävissä olevaa kuvausta kaikkien noviisiluokanopettajien induktiovaiheesta tai luoda siinä sovellettavaa toimintamallia, joka sellaisenaan vastaisi kaikkien noviisien tarpeisiin ja toiveisiin. Sen sijaan tutkimuksen keskiössä ovat olleet noviisien yksilölliset, ainutkertaiset kokemukset, joiden kautta on pyritty lisäämään ymmärrystä induktiovaiheeseen liittyvistä tekijöistä.

Kuten tämän tutkimuksen teoriaosuudesta kokonaisuutena voi päätellä, on valtaosa noviisiopettajien induktiovaihetta käsittelevästä tutkimuksesta varsin negatiivisesti sävyttynyttä. Aiempien tutkimusten luoma kuva noviisiopettajien työuran alkuvaiheesta pitää sisällään paljon haasteita, sopeutumisvaikeuksia ja epävarmuuden tunteita. Opettajakuntaan on joidenkin tutkijoiden mukaan iskostunut niin sanottu ui tai uppoa -ajatusmalli, minkä seurauksena jokaisen noviisin on käytävä yksin läpi eräänlainen selviytymistaistelu ikään kuin siirtymäriittinä opettajuuteen (Howe, 2006; Joiner & Edwards, 2008). Tässä tutkimuksessa tehdyt havainnot tuovat edellä maalattuun lohduttomaan kuvaan uutta näkökulmaa, jonka ansiosta tunnelin päässä on kuitenkin nähtävissä hieman valoa. Kaikki noviisiopettajien kokemukset eivät suinkaan ole niin synkkiä kuin aiempi tutkimus antaa olettaa.

Onnistunut induktiovaihe pitää sisällään monia eri tekijöitä, ja jokaisen noviisiopettajan ensimmäiset työvuodet muodostavat ainutlaatuisen, yksilöllisistä kokemuksista muodostuvan kokonaisuuden. Tässä tutkimuksessa haastateltujen noviisiluokanopettajien kokemukset työyhteisöltä saadusta tuesta olivat pääosin hyvin myönteisiä, ja he kokivat tarkoituksenmukaisen tuen osaltaan mahdollistaneen pehmeän laskun heidän työuransa alulle. Noviisit kokivat saaneensa tukea monipuolisesti opettajan työn eri osa-alueisiin liittyen, joskin erityisen vahvasti kokemuksissa korostui kannustavan, hyväksyvän ja yhteisöllisen työilmapiirin

merkitys onnistuneena pidetylle induktiovaiheelle. Erityisen keskeiseksi noviisia kannattelevaksi tekijäksi nousi tässä tutkimuksessa työyhteisöltä saatu spontaani, epämuodollinen tuki, jota noviisit myös kokivat saaneensa selkeästi muita tuen muotoja enemmän.

Noviisiopettajien myönteisiä kokemuksia tutkimalla voidaan pyrkiä ymmärtämään niitä tekijöitä, jotka edesauttavat vastavalmistuneiden opettajien sopeutumista uuteen toimenkuvaansa. Noviisiopettajia koskevan tutkimuksen kentällä juuri myönteiset kokemukset kaipaavatkin entistä suurempaa huomiota, sillä niitä tutkimalla voidaan kääntää induktiovaiheen tarkasteluun usein liittyvä ongelmakeskeinen asenne ratkaisukeskeisyydeksi. Sen sijaan, että tarkasteltaisiin sitä, mikä noviisien perehdyttämisessä on vialla, tulisi pyrkiä etsimään jo toimiviksi todettuja toimintatapoja sekä niitä tekijöitä, jotka kannattelevat noviisia työuran alussa. Tämä tutkimus tuottikin arvokasta tietoa siitä, millaiset tekijät tukevat noviisiopettajaa hänen työuransa alussa. Tutkimuksessa on kuvailtu onnistunutta tukea useasta eri näkökulmasta, mikä paitsi tuo uutta tietoa noviisiopettajien induktiovaihetta koskevan tutkimuksen kentälle, myös mahdollistaa induktiovaiheen kehittämisen noviisien myönteisistä kokemuksista ammentaen.

Tähän tutkimukseen osallistuneilla noviisiopettajilla oli kokemuksia myös tilanteista, joissa tuki ei ollut tarkoituksenmukaista tai vastannut heidän senhetkisiin tarpeisiinsa. Tutkimustuloksia koottaessa tehtiin kuitenkin tietoinen valinta pyrkiä tarkastelemaan negatiivisia kokemuksia ongelmakeskeisyyden sijaan juuri ratkaisukeskeisesti. Huonojen kokemusten surkuttelun sijaan pyrittiin niiden avulla tuomaan tuloksiin kielteisten kokemusten välittämää viestiä siitä, millaista tuen tulisi toimiakseen olla. Näin ollen tutkimustulokset eivät myöskään jääneet sirpaleiseksi vastakkainasetteluksi huonojen ja hyvien kokemusten välillä, vaan nämä kaksi näkökulmaa yhdistämällä voitiin tehdä syvällisempiä havaintoja ja päätelmiä tutkimusongelmiin liittyen.

Noviisiopettajien induktiovaihetta tarkasteltaessa kysymys järjestelmällisestä tuesta nousee usein yhdeksi keskeiseksi keskustelunaiheeksi. Esimerkiksi Euroopan yhteisöjen komissio (2007) painottaa tarvetta kehittää kaikille opettajille suunnattua järjestelmällistä tukea, jotta jokainen noviisiopettaja pääsisi tasavertaisesti osaksi tehokasta induktiovaiheen koulutusta. Tämän tutkimuksen tulosten valossa on kuitenkin syytä pohtia systemaattisen, kaikille noviiseille yhtenäisen perehdytysohjelman kehittämisen tarvetta. Onko todella tarkoituksen-

mukaista, että kaikki noviisit saavat samanlaisen perehdytyksen huolimatta heidän yksilöllisistä tarpeistaan? Tässä tutkimuksessa korostui hyvin vahvasti epämuodollinen, tarpeesta lähtevä ja spontaani tuki, mitä yleisesti ottaen pidettiin osallistujien keskuudessa erittäin toimivana tuen muotona. Kaikki tähän tutkimukseen osallistuneista noviiseista ilmaisivat jollain tapaa ajatuksensa siitä, että viime kädessä tärkein opettajaa työssään kehittävä tekijä on käytäntö, ja osa haastatelluista jopa suoraan kyseenalaisti kaavamaisen perehdytysohjelmien tarkoituksenmukaisuuden. Samalla he korostivat sitä, että järjestelmällistä tukea tärkeämpää on mahdollisuus tukeutua työyhteisöön tarvittaessa.

Useiden tutkijoiden (Devos, 2010; Fresko & Nasser-Abu Alhija, 2009; Joiner & Edwards, 2008; Tynjälä & Heikkinen, 2011; Ulvik et al., 2009) mukaan ei ole mahdollista tai tarpeellistakaan luoda mitään standardisoitua, kaikkien noviisien tarpeisiin vastaavaa perehdytysohjelmaa. Tähän tutkimukseen osallistuneista noviiseista yksikään ei ollut päässyt osaksi järjestelmällistä, strukturoitua tukiohjelmaa, mutta silti noviisien kokemukset työuran alussa saadusta tuesta olivat varsin positiivisia. Monipuolisella tuella oli kiistatta merkittävä rooli onnistuneen työuran alun kannalta, eikä sen merkitystä noviisille tule missään nimessä vähätellä. Epämuodollisen tuen korostuessa voidaan kuitenkin asettaa kyseenalaiseksi järjestelmällisten perehdytysohjelmien tarve noviisiopettajan induktiovaiheessa ja pohtia sitä, kuinka noviisia voitaisiin muilla tavoin induktiovaiheessa parhaiten tukea.

Opettajan työtä pidetään erityisesti Suomessa ammattina, johon liittyy valtavaan paljon sekä vastuuta että vapautta: opettajan on itse löydettävä oma tapansa toteuttaa opettajuuttaan parhaaksi katsomallaan tavalla. Tämänkin vuoksi on varsin ongelmallista pyrkiä luomaan sellainen valmiiksi suunniteltu perehdytysohjelma, joka voisi tukea kaikkia noviiseja yhtä tehokkaasti yksilöllisessä kasvussaan kohti omaa opettajuuttaan. Sekä muodollinen että epämuodollinen tuki voivat olla tärkeässä roolissa noviisiopettajan uran alkutaipaleella, ja niiden toisistaan poikkeavat luonteet mahdollistavat tuen saamisen työn eri osa-alueilla. Epämuodollisen ja muodollisen tuen vastakkainasettelu ei kuitenkaan ole täysin yksiselitteistä, sillä molemmilla voi oikein toteutettuna olla paljon tarjottavaa uraansa aloittevalle noviisille.

Muodollisen tuen järjestäminen mahdollistaa tuen saamisen heti noviisiopettajan uran alussa, ja sen avulla voidaan varmistaa, että mahdollisimman harva noviisiopettajista jää vaille minkäänlaista tukea. Muodollinen perehdytysohjelma kestää kuitenkin yleensä vain tietyn, ennaltamäärätyn ajan, ja vaarana on, että muodollisen tukiohjelman päätyttyä opettaja

ei enää saa työssään tarvitsemaansa tukea. Ajatus siitä, että opettajan tukeminen voitaisiin lopettaa heti hänen selvittyään ensimmäisistä työvuosistaan, on kyseenalainen. Epämuodollisen tuen vahvuudeksi voidaankin lukea se, ettei sillä ole selkeää alkua tai loppua, vaan se on luonteva osa opettajan arkea myös varsinaisen noviisivaiheen jälkeen. Epämuodollisen tuen tarjoamista mahdollisuuksista voivat myös parhaimmillaan hyötyä kaikki opettajayhteisön jäsenet, eivät vain siihen vasta liittyneet noviisit. Ainoastaan noviisiopettajille suunnattujen yksittäisten tukimuotojen ja kaavamaisten perehdytysohjelmien kehittämisen sijaan onkin kenties tarkoituksenmukaisempaa kiinnittää huomio koko kouluyhteisöä koskeviin kehitystehtäviin, joihin keskittymällä voitaisiin tukea paitsi noviisiopettajia, myös koko koulun työyhteisöä.

Tässä tutkimuksessa tehtyjen havaintojen ohjaamana voidaankin suomalaisten noviisiluokanopettajien induktiovaiheen edistämiseksi määritellä kaksi suurta, koko koulujärjestelmää koskevaa kehitystehtävää: yhteisöllisyyden lisääminen opettajayhteisössä sekä ammatillisen kasvun mahdollisuuksien luominen läpi koko opettajan uran. Nämä kaksi osa-aluetta voidaan nähdä tämän tutkimuksen kannattelevina teemoina, jotka eri muodoissaan korostuvat kaikissa analyysin tuloksista kootuissa kokonaisuuksissa sekä välittömästi että välillisesti. Koko koulun työyhteisöä ja toimintamalleja olisikin keskeistä kehittää sellaisiksi, että ne jo lähtökohtaisesti rakenteellaan mahdollistavat sen, että työyhteisöön on helppo liittyä, ja sen toimintakulttuuri tukee koko työyhteisöä sen jäsenten työvuosista riippumatta. Tämänkaltaisen toiminnan kautta voitaisiin tehokkaammin kehittää koulua työympäristöksi, joka kehittyy ja vahvistuu itseohjautuvasti.

Yhteisöllisyys ja yhteistyön painottaminen työyhteisössä nousivat tässä tutkimuksessa selkeästi merkittävimmiksi noviisiopettajaa kannatteleviksi tekijöiksi, ja noviisiopettajien kokemusten keskiössä olikin juuri työyhteisön henkinen ilmapiiri. Siinä missä yhteisöllisyys tämän tutkimuksen havaintojen mukaan tukee noviisia esimerkiksi työssä jaksamisen, työssä viihtymisen sekä konkreettisesti opettajana toimimisen näkökulmista, voisi yhteisöllisyyden rakentaminen työyhteisössä olla avaintekijä myös koko koulun kehittymisen kannalta.

Jokinen ja Välijärvi (2006, s. 90) kiinnittävät huomiota siihen, että suomalaisilla opettajilla on muihin maihin verrattuna varsin suuri vapaus toimia itsenäisesti, ja kenties juuri oman luokahuoneensa suljettujen ovien takana työskentelyn vuoksi opettajat jäävätkin usein yksin ongelmiensa kanssa. Esimerkiksi Tynjälän ja Heikkisen (2011) mukaan suomalaisessa

koulujärjestelmässä on kuitenkin nähtävissä muutos kohti yhteisöllisempää tapaa toimia opettajana. Myös tämän tutkimuksen valossa on selkeästi nähtävissä, että yhteisöllisyys ja yhteistyö ovat suuressa roolissa koulun arjessa, ja niitä pyritään mahdollisuuksien mukaan kehittämään edelleen yhä keskeisemmäksi osaksi arjen työtä. Arjen haasteita vastaan ei tulisi pyrkiä taistelemaan yksin, vaan ne olisi parempi kohdata yhtenä joukkueena, jonka käyttöön voidaan valjastaa eri yksilöiden vahvuudet. Joukkueena toimiminen hyödyttää koko työyhteisöä, ei pelkästään vasta työnsä aloittanutta noviisiopettajaa.

Yhteisöllisyyden merkitystä tukee myös se, että tutkijoiden (Kelchtermans & Ballet, 2002; Flores & Day, 2006) mukaan tulehtunut tai muuten kireä työilmapiiri voi jarruttaa koulun kehittymistä. Tällaisessa ympäristössä ongelmia ei uskalleta nostaa esille, vaan työyhteisön jäsenet tyytyvät sopeutumaan koulussa vallitseviin toimintamalleihin, olivat ne sitten toimivia tai eivät. Erityisen hankalaa epäkohtiin puuttuminen on vasta työyhteisöön liittyneelle noviisiopettajalle, jolla ei ole vielä vakiintunutta asemaa työyhteisössä.

Myös tähän tutkimukseen osallistuneet noviisiopettajat kertoivat kokeneensa rutiinia vastaan polkemisen vaikeaksi, jos epäkohtiin olisi pitänyt puuttua yksin, ilman toisen opettajan tukea. Kuitenkin usein juuri noviisit uusina työyhteisön jäseninä pystyvät tarkastelemaan koulun toimintakulttuuria uudesta näkökulmasta ja siten huomaamaan sellaiset kehittämiskohteet, joita pitkään samassa työyhteisössä toimineet opettajat eivät välttämättä huomaa enää kyseenalaistaa. Tästä syystä perehdyttämisen ei tulisi tähdätä ainoastaan noviisin sulauttamiseen osaksi työyhteisöä ja sen toimintakulttuuria, vaan siihen, että noviisi löytää oman paikkansa opettajuuden kentällä. Noviisien tuoreet näkökulmat ja raikas ote opettajuuteen tulisi nähdä vahvuuksina, joista koko koulu voi organisaationa hyötyä.

Siinä missä yhteisöllisyys oli keskeinen ja paljon käsitelty aihe kaikissa tämän tutkimuksen haastatteluissa, jäivät ammatilliseen kasvuun tähtäävät tuen muodot osallistujien kokemuksissa varsin vähäiselle huomiolle. Ammatilliseen kasvuun suoraan tähtäävää tukea ei ollut saanut yksikään noviiseista, vaan opettajana kehittyminen tapahtui lähinnä välillisesti muiden tukimuotojen sivutuotteena. Tämä tukee Jokisen ja Välijärven (2006, s. 94) havaintoa siitä, että perehdytyksen pääpaino Suomessa on usein koulun toimintakulttuuriin ja työyhteisöön sopeutumisessa, eikä noviisin ammatilliseen kasvuun tähtäävää tukea juurikaan ole

tarjolla. Esimerkiksi Cherubini (2007) kuitenkin korostaa, että ammatillisen kasvun ja ammatillisen itseluottamuksen kehittämisen tulisi olla yksi perehdytyksen keskeisistä tavoitteista.

Kuten jo edellä on esitetty, opettajan ammatti on vahvasti sidoksissa hänen omaan persoonaansa sekä yksilölliseen tapaansa työskennellä. Opettaja tekee valtaosan luokkansa toimintaan liittyvistä päätöksistä ja on viime kädessä yksin vastuussa opetussuunnitelman toteuttamisesta opetuksessaan. Muutokset koulun sisällä ja laajemminkin yhteiskunnassa näkyvät välittömästi opettajan työssä, ja näiden muutosten mukana pysyminen vaatii opettajalta jatkuvaa itsereflektiota ja itsensä kehittämistä. Esimerkiksi Luukkainen (2004, s. 298) korostaa, että opettajan professiossa keskeisiä ovatkin juuri elinikäisen oppimisen ja jatkuvan kehittymisen periaatteet. Edellä esitetyistä näkökulmista huolimatta noviisiopettajan ammatillista kasvua ei suoraan pyritä induktiovaiheessa edistämään. Onkin tärkeää pohtia, kuinka suomalaisessa koulujärjestelmässä voitaisiin parhaiten tukea noviisiopettajien ammatillista kasvua.

Opettajan ammattiin liittyvää elinikäistä oppimista ja ammatillista kasvua korostavaa näkökulmaa tukee myös se, että tähän tutkimukseen osallistuneet noviisit kertoivat huomaaneensa varsin kokeneidenkin opettajien painiskelevan samankaltaisten opettajan ammattiin liittyvien kysymysten parissa kuin vasta työnsä aloittaneet opettajat. Opettajuuteen ja ammatilliseen kasvuun liittyyn hyvin vahvasti ajatus jatkuvasta keskeneräisyydestä ja siitä, ettei opettaja ole koskaan täysin valmis. Vaikka tätä opettajuuden ulottuvuutta kuvailtiin tähän tutkimuksen osallistuneiden kokemuksissa hieman turhauttavaksi, on kuitenkin syytä huomioida, että erityisesti noviisiopettajan kannalta voi ajatus kaikkia opettajia koskevasta keskeneräisyydestä olla myös lohdullinen. Noviisi ei siis omaa paikkaansa ja opettajuuttaan etsiessään ole yksin tai eri asemassa kuin muutkaan opettajat, sillä jatkuva kasvu sekä opettajana että kasvattajana on opettajan ammatille varsin ominaista.

Mielenkiintoista onkin, että vaikka ammatillisen kasvun tärkeys tiedostetaan, voidaan niin tämän kuin aiempienkin Suomessa tehtyjen tutkimusten perusteella sanoa, ettei ammatillista kasvua pyritä aktiivisesti tuen avulla edistämään. Kuinka ammatillista kasvua sitten voitaisiin työyhteisön tai muiden opetuksesta vastaavien tahojen toimesta tuoda yhä keskeisemmäksi täydennyskoulutuksen tavoitteeksi? Tässä tutkimuksessa osa haastatelluista kertoi, että kokeneet kollegat kysyivät heiltä aktiivisesti uusia näkökulmia opetuksen järjestämiseen

liittyen ja hyödynsivät näin noviisien raikasta näkökulmaa ja ajankohtaista tietoa. Toisaalta myös noviisit kokivat kokeneilta kollegoilta saadut vinkit ja neuvot varsin hyödyllisiksi ja noviisiin omaa opettajuutta kehittäviksi.

Vaikka tämänkaltaisen ajatustenvaihdon välitön hyöty liittyy usein opetuksen järjestämiseen käytännössä, voi se parhaimmillaan myös kannustaa keskustelun molempia osapuolia reflektoimaan omaa toimintaansa ja tätä kautta myös kehittämään omaa opettajuuttaan. Voidaan siis ajatella, että sekä yhteisöllisyyden että ammatillisen kasvun näkökulmasta eri opettajasukupolvien yhteistyö voisi olla varsin hedelmällinen tapa edistää elinikäistä oppimista ja luoda vahvempaa jatkumoa opettajankoulutuksen, induktiovaiheen ja täydennyskoulutuksen välille. Näin voitaisiin valjastaa opettajan polun eri vaiheisiin olennaisesti kuuluva erityisosaaminen koko opettajayhteisön voimavaraksi.

Eri opettajasukupolvien yhteistyötä ja ammatillista kasvua tukevia toimintamalleja ovat useiden eri tutkijoiden (Bickmore & Bickmore, 2010; Carver & Feiman-Nemser, 2009; Heikkinen et al., 2008; Le Maistre & Paré, 2010) mukaan erityisesti mentorointi ja ammatilliseen kehittymiseen tähtäävä työryhmätyöskentely. Molemmille työtavoille on ominaista juuri noviisien ja jo kokeneempien opettajien ajatustenvaihto sekä keskustelu opettajan ammattiin liittyvistä kysymyksistä ja arvoista. Edellämainittujen tutkijoiden mukaan tämänkaltaiset työtavat hyödyttävät sekä noviisia että kokeneita opettajia, sillä usein esimerkiksi noviisien esittämät kysymykset pakottavat kokeneet opettajat pohtimaan oman toimintansa taustalla vaikuttavia arvoja ja ajatuksia.

Mentorointi noviisiopettajien tukimuotona on tämänhetkisen tutkimuksen valossa varsin trendikäs ja toimivana pidetty työtapa. Myös tämän tutkimuksen teoriaosuudessa mentorointi oli vahvasti esillä ja kyseistä tukimuotoa puoltavaa tutkimusta on tehty paljon. Suomessa esimerkiksi opetusministeriö (2007) on korostanut juuri mentoroinnin kehittämisen tarvetta noviisiopettajien induktiovaiheen tukimuotona sekä painottanut, että noviisiopettajien tulisi induktiovaiheessa päästä osallistumaan johonkin muodolliseen perehdytysohjelmaan. Vaikka lausunto on esitetty jo useita vuosia sitten, ei niin tämän kuin aiempienkaan tutkimusten perusteella vaikuta siltä, että noviisiopettajille aktiivisesti tarjottaisiin tilaisuutta päästä mukaan mentoritoimintaan.

Tähän tutkimukseen osallistuneista ainoastaan yhdelle oli tarjottu mahdollisuutta osallistua mentoritoimintaan, eikä suurin osa haastatelluista toisaalta kokenut tämänkaltaiseen toimintaan osallistumista itselleen tarpeellisenakaan. Tärkempänä pidettiin sitä, että työyhteisössä oli mahdollista keskustella työhön liittyvistä kysymyksistä työtovereiden kanssa epämuodollisesti. Suurin osa haastatelluista oli myös solminut työyhteisössään suhteita, joita voidaan löyhästi kuvailla epämuodollisiksi mentorisuhteiksi. Heistä lähes kaikki olivat myös päässeet työyhteisössään osallistumaan työryhmätyöskentelyyn. Vaikka ammatillinen kehittyminen ei näissä ryhmissä ollutkaan pääasiallinen tavoite, olivat ne noviisien mielestä varsin hyödyllisiä ja edistivät noviisin ammatillista kasvua ainakin välillisesti.

Työyhteisön näkökulmasta olisikin kenties järjestelmällisen, kahdenkeskisen mentoritoiminnan sijaan hyödyllistä järjestää tietoisesti tilanteita, joissa työyhteisön jäsenet voisivat vaihtaa ajatuksiaan opettajan työhön liittyen ja näin luoda pohjaa kollektiivisesti kehittyvälle työyhteisölle. Tämän tutkielman luvussa 4.2.3 on esitelty erilaisia työryhmätyöskentelyn muotoja, joissa työryhmät voivat koostua joko ainoastaan noviisiopettajista tai vaihtoehtoisesti uransa eri vaiheessa olevista opettajista. Esimerkiksi saman työyhteisön eri-ikäisistä jäsenistä koostuvat työryhmät voisivat edistää yhteisöllisyyden rakentumista työyhteisössä ja tukea kaikkien sen jäsenten ammatillista kehittymistä. Näin ollen työryhmätyöskentely voisi varsin hyvin toimia avaintekijänä pyrittäessä vastaamaan kehitystehtäviin, jotka kouluorganisaatiolle on tämän tutkimuksen havaintojen pohjalta laadittu.

Ajatus opettajan keskeneräisyydestä ja elinikäisestä oppimisesta liittyy läheisesti keskusteluun siitä, kuinka opettajankoulutus pystyy vastaamaan todellisen työelämän tarpeisiin. Usein esitetty käsitys suomalaisen opettajankoulutuksen toimivuudesta on, että se ei valmista uusia opettajia riittävästi tai tarkoituksenmukaisesti työelämän mukanaan tuomiin haasteisiin. Tähän käsitykseen yhtyivät myös tässä tutkimuksessa haastatellut noviisiopettajat, joista osa kritisoi hyvinkin vahvasti opettajankoulutuksen tarkoituksenmukaisuutta ja konkreettista hyötyä työelämässä. Toisaalta haastatteluissa nousi esiin myös mielenkiintoinen näkökulma, jossa kyseenalaistettiin ajatus siitä, että opettajankoulutuksen olisi edes mahdollista täysin valmistaa noviiseja tulevaan työhönsä.

Kaikissa haastatteluissa korostui vahvasti näkemys, jonka mukaan opettajan työ opitaan käytännön kautta. Haastateltujen noviisien mukaan omalla persoonalla ja asennoitumisella voi vaikuttaa todella paljon siihen, kuinka ensimmäiset työvuodet sujuvat. Koulun arki muuttuu

yhteiskunnan muutosten mukana, ja jokainen koulu myös luo oman, yksilöllisen toimintakulttuurinsa. Siispä valmiiden kaavojen ja toimintamallien välittäminen opiskelijoille sellaiseen ei luonnollisestikaan tule riittämään noviisiopettajan ainoana opettajankoulutuksesta saatuna työvälineenä, vaan työtä on pystyttävä tekemään muuttuvista tilanteista huolimatta ja ne parhaansa mukaan kohtaamalla. Kenties opettajankoulutuksen tavoitteena tulisikin valmiiden opettajien tuottamisen sijaan olla itsevarmojen, määrätietoisten ja aktiivisesti tukea etsivien opettajayksilöiden kasvattaminen. Hebert ja Worthy (2001) korostavat, että juuri nämä ominaisuudet voidaan usein liittää noviisiopettajiin, joiden induktiovaihe on ollut varsin onnistunut.

Ammatinvaihtoajatukset ja alan jättäminen opettajan ensimmäisten työvuosien aikana ovat tutkimusten mukaan huolestuttavaa vauhtia yleistyvää ilmiötä niin Suomessa kuin kansainvälisestikin (Goddard & O'Brien, 2003; Hebert & Worthy, 2001; Heikkinen et al., 2008). Tämän tutkimuksen näkökulmasta edellä kuvattu ilmiö on erityisen keskeinen, sillä tarkoituksenmukaisella tuella ja työyhteisön kannustuksella voidaan edistää noviisin onnistunutta induktiovaihetta ja näin lisätä tunnetta ammatinvalinnan onnistumisesta sekä siitä, että työstä voi nauttia ja siinä on mahdollista pärjätä. Yksin jääminen taas voi mukanaan tuomien ahdistuneisuuden ja turhautumisen vuoksi jarruttaa halua jatkaa opettajana ja heikentää kykyä nähdä opettajuus elinikäisenä ammattina.

Tähän tutkimukseen osallistuneilta noviisiopettajilta kysyttiin haastattelun lopuksi heidän työhön liittyvistä tulevaisuudensuunnitelmistaan. Kukaan heistä ei ollut vakavissaan harkinnut ammatin jättämistä, mutta toisaalta yksikään ei myöskään ollut vielä tässä vaiheessa varma siitä, että tulee toimimaan opettajana koko työuransa ajan. Osa oli pohtinut jatkokouluttautumista tai ehkä jopa uudelleen kouluttautumista täysin uudelle alalle jossain elämänsä vaiheessa. Huomionarvoista on, että yksikään haastatelluista ei kuitenkaan pohtinut ammatin vaihtamisen mahdollisuutta uupumuksen tai työn liiallisen kuormittavuuden vuoksi, vaan ammatinvaihtoajatusten taustalla vaikuttivat ennemminkin halu pitää kaikki ovet avoinna tai haluttomuus suunnitella elämää liian tarkasti.

Voidaankin pohtia, johtuuko haluttomuus sitoutua liiaksi johonkin tiettyyn ammattiin ajallemme ominaisesta ajattelumallista, jonka mukaan koskaan ei ole liian myöhäistä muuttaa elämänsä suuntaa. Opettajuus voidaan näin ollen nähdä eräänlaisena projektina, joka voi jonkin aikaa tarjota täyttymyksen tunteita, mutta pitkän aikavälin suunnitelmana opettajuus

ei kenties olekaan noviiseille kiveen hakattu ratkaisu. Tähän tutkimukseen osallistuneiden noviisiopettajien tulevaisuus näyttäytyi heille valoisana huolimatta siitä, kuinka pitkään he aikoivat opettajana toimia. Tällä hetkellä kaikki haastatellut noviisit kokivat työskentelevänsä itselleen sopivassa työympäristössä ja -yhteisössä, joissa he olivat saaneet tarpeeksi tukea viihtymykseen työssään ja toimiakseen opettajana.

Noviisiopettajien induktiovaiheeseen liittyvien kokemusten tutkiminen on tärkeää pyrittäessä kehittämään koulua kokonaisvaltaisesti toimivana ja mielekkäänä työympäristönä. Aiheen ajankohtaisuudesta viestii se, että noviisiopettajia koskevaa tutkimusta on tehty viime vuosina runsaasti niin Suomessa kuin kansainvälisestikin. Kuten jo edellä on esitetty, on suurin osa aiemmasta tutkimuksesta kuitenkin varsin yksipuolista keskittyessään lähinnä noviisiopettajien kohtaamiin haasteisiin ja kielteisiin kokemuksiin induktiovaiheessa. Tämän tutkielman merkityksen voidaankin nähdä piilevän juuri näkökulmassa, joka ei rajoitu ainoastaan noviisien huonojen kokemusten ja niiden taustalla vaikuttavien tekijöiden esittelyyn, vaan ottaa huomioon erityisesti noviiseja kannattelevat tekijät ja myönteiset kokemukset.

Keskittämällä aineiston tarkastelu edellä kuvattuun näkökulmaan on onnistuttu luomaan kokonaisvaltainen kuva haastateltujen noviisien kokemuksista induktiovaiheessa ja pystytty tarkastelemaan induktiovaihetta ratkaisukeskeisen asenteen kautta. Tällöin kaikki kokemukset, niin hyvät kuin huonotkin, on nähty mahdollisuutena oppia ja kehittää noviisien induktiovaiheen tukemista edelleen. Noviisiopettajien kokemuksia tutkimalla voidaan tehdä havaintoja laajemmin myös koko koulumaailmasta työyhteisönä. Tapa, jolla uudet tulokkaat otetaan työyhteisössä vastaan, kertoo paljon paitsi siitä, millaiset toimintatavat työyhteisössä on omaksuttu, myös siitä, kuinka valmiita työyhteisössä ollaan kehittymään ja näkemään uudet näkökulmat nimenomaan työyhteisöä vahvistavina, ei sitä horjuttavina tekijöinä. Opettajayhteisön kehittyminen yhteisöllisenä ja elinikäistä oppimista vaalivana työyhteisönä mahdollistaa opettajien esimerkin myötä näiden periaatteiden siirtämisen myös luokkahuoneeseen ja osaksi oppilaiden arvomaailmaa. Pystyäkseen vastaamaan muuttuvan maailman vaatimuksiin koulun on tietoisesti pyrittävä uudistumaan ja kehittymään joka päivä – parhaiten se onnistuu yhtenäisenä, kehitykselle avoimena joukkueena toimien.

LÄHTEET

- Aho, I. (2011). *Mikä tekee opettajasta selviytyjän?* Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Almiala, M. (2008). *Mieli paloi muualle – opettajan työuran muutos ja ammatillisen identiteetin rakentuminen.* Väitöskirja. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Bickmore, D. L. & Bickmore S. T. (2010). A multifaceted approach to teacher induction. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1006–1014. doi:10.1016/j.tate.2009.10.043
- Blomberg, S. (2008). *Noviisiopettajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta.* Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Bogdan, R. C. & Knopp Biklen, S. (2007). *Qualitative Research for Education. An Introduction to Theory and Methods.* Boston: Pearson Education.
- Boud, D. & Middleton, H. (2003). Learning from others at work: communities of practice and informal learning. *Journal of Workplace Learning*, 15(5), 194–202.
- Carr, D. (1999). *The Paradox of Subjectivity. The Self in the Transcendental Tradition.* New York: Oxford University Press.
- Carver, C. L. & Feiman-Nemser, S. (2009). Using Policy to Improve Teacher Induction: Critical Elements and Missing Pieces. *Educational Policy*, 23(2), 295–328. doi:10.1177/0895904807310036
- Cherubini, L. (2007). Speaking Up and Speaking Freely: Beginning Teachers' Critical Perceptions of Their Professional Induction. *The Professional Educator*, 29(1), 1–12.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education.* New York: Routledge.
- Colaizzi, P. F. (1978). Psychological Research as the Phenomenologist Views It. Teoksessa: R. S. Valle & M. King (toim.), *Existential-Phenomenological Alternatives for Psychology* (s. 48–71). New York: Oxford University Press.
- Cowley, S. (1999). *Starting Teaching – How to Succeed and Survive.* London: Redwood Books.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing Among Five Approaches.* Thousand Oaks, California: Sage Publications Inc.
- Devos, A. (2010). New teachers, mentoring and the discursive formation of professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1219–1223. doi:10.1016/j.tate.2010.03.001
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2003). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen.* Tampere: Vastapaino.

- Eskola, J. & Vastamäki, J. (2007). Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (s. 25–43). Juva: WS Bookwell Oy.
- Euroopan yhteisöjen komissio. (2007). *Opettajankoulutuksen laadun parantaminen. Komission tiedonanto neuvostolle ja Euroopan parlamentille*. Bryssel: Euroopan yhteisöjen komissio.
- Fantilli, R. D. & McDougall, D. E. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education*, 25, 814–825. doi:10.1016/j.tate.2009.02.021
- Flores, M. A. & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 219–232. doi:10.1016/j.tate.2005.09.002
- Flyvbjerg, B. (2006). Five Misunderstandings about Case-Study Research. Teoksessa C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium & D. Silverman (toim.), *Qualitative Research Practice* (s. 390–404). London: SAGE Publications.
- Fresko, B. & Nasser-Abu Alhija, F. (2009). When intentions and reality clash: Inherent implementation difficulties of an induction program for new teachers. *Teaching and Teacher education*, 25, 278–284. doi:10.1016/j.tate.2008.12.001
- Friedman, I. A. (2000). Burnout in Teachers: Shattered Dreams of Impeccable Professional Performance. *Journal of Clinical Psychology*, 56(5), 595–606.
- Gallagher, S. (2012). *Phenomenology*. New York: Palgrave Macmillan.
- Gallagher, S. & Zahavi, D. (2008). *The Phenomenological Mind*. New York: Routledge.
- Gavish, B. & Friedman, I. A. (2010). Novice teachers' experience of teaching: a dynamic aspect of burnout. *Social Psychology of Education*, 13, 141–167. doi:10.100/s11218-009-9108-0
- Giorgi, A. (1985). Sketch of a Psychological Phenomenological Method. Teoksessa: A. Giorgi (toim.), *Phenomenology and Psychological Research* (s. 8–22). Pittsburgh: Duquesne University Press.
- Goddard, R. & O'Brien, P. (2003). Beginning teachers' perceptions of their work, well-being and intention to leave. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education and Development*, 6(2), 99–118.
- Hebert, E. & Worthy, T. (2001). Does the first year of teaching have to be a bad one? A case study of success. *Teaching and Teacher Education*, 17, 897–911.
- Heidegger, M. (2000). *Oleminen ja aika*. Tampere: Vastapaino.
- Heikkinen, H. L. T., Jokinen, H., Tynjälä, P. & Välijärvi, J. (2008). Mistä tukea uudelle opettajalle? Kolme mentorointimallia vertailussa. *Kasvatus*, 39(3), 108–120.

- Heikkinen, H. L. T., & Tynjälä, P. (2012). Työssä oppimisen monet muodot. Teoksessa: H. L. T. Heikkinen, H. Jokinen, I. Markkanen & P. Tynjälä (toim.), *Osaaminen jakoon. Vertaisryhmämentorointi opetusallalla* (s. 17–25). Jyväskylä: Ps-kustannus.
- Heikkinen, H. L. T., Tynjälä, P. & Jokinen, H. (2010). Vertaisryhmämentorointi opetusallan tukena. Teoksessa: H. L. T. Heikkinen, H. Jokinen & P. Tynjälä (toim.), *Verme. Vertaisryhmämentorointi työssä oppimisen tukena* (s. 7–60). Helsinki: Tammi.
- Heikkinen, H. L. T., Tynjälä, P. & Jokinen, H. (2012). Vermen teoreettiset perusteet ja toimintaperiaatteet. Teoksessa: H. L. T. Heikkinen, H. Jokinen, I. Markkanen & P. Tynjälä (toim.), *Osaaminen jakoon. Vertaisryhmämentorointi opetusallalla* (s. 45–85). Jyväskylä: Ps-kustannus.
- Heiskala, R. (2004). *Toiminta, tapa ja rakenne. Kohti konstruktionistista synteesiä yhteiskuntateoriassa*. Tampere: Tammer-Paino.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2011). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2007). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi
- Holma, J. (1987). *Edmund Husserlin fenomenologiset reduktiot tutkimisen menetelmänä*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Howe, E. R. (2006). Exemplary Teacher Induction: An International Review. *Educational Philosophy and Theory*, 38(3), 287–297.
- Husserl, E. (1982). *Ideas Pertaining to a Pure Phenomenology and to a Phenomenological Philosophy*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Husserl, E. (1995). *Cartesian Meditations. An Introduction to Phenomenology*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Husserl, E. (2009). *Fenomenologian idea: viisi luentoa*. Helsinki: Oy Nord Print Ab.
- Husserl, E. (2011). *Eurooppalaisten tieteiden kriisi ja transsendentaalinen fenomenologia*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Huusko, J. (1999). *Opettajayhteisö koulun omaleimaisten vahvuuksien hahmottajana, käyttäjänä ja kehittäjänä*. Väitöskirja. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Joiner, S. & Edwards, J. (2008). Novice Teachers: Where Are They Going and Why Don't They Stay? *Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education*, 1(1), 36–43.
- Jokinen, H., Heikkinen, H. L. T. & Morberg, Å. (2012). The Induction Phase as a Critical Transition for Newly Qualified Teachers. Teoksessa: P. Tynjälä, M-L. Stenström & M. Saarnivaara (toim.), *Transitions and Transformations in Learning and Education* (s. 169–185). Dordrecht: Springer.

- Jokinen, H., Markkanen, I., Teerikorpi, S., Heikkinen, H. L. T. & Tynjälä, P. (2012). Työuran alkuvaihe opettajan haasteena. Teoksessa: H. L. T. Heikkinen, H. Jokinen, I. Markkanen & P. Tynjälä (toim.), *Osaaminen jakoon. Vertaisryhmämentorointi opetuslalla* (s. 27–43). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jokinen, H. & Välijärvi, J. (2006). Making Mentoring a Tool for Supporting Teachers' Professional Development. Teoksessa: R. Jakku-Sihvonen & H. Niemi (toim.), *Research-based Teacher Education in Finland – Reflections by Finnish Teacher Educators* (s. 89–101). Turku: Finnish Educational Research Association.
- Juuti, P. (2010). Yhteenveto: Keskusteleva johtaminen on taitolaji. Teoksessa: P. Juuti & E. Rovio (toim.), *Keskusteleva johtaminen* (s. 132–145). Helsinki: Otava.
- Kari, J. & Varis, E. (1997). Koulutukseen kohdistuvien odotusten toteutuminen. Teoksessa: J. Kari, H. Heikkinen, P. Räihä & E. Varis (toim.), *Lähtisinkö opettajaksi?* (s. 44–64). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kelchtermans, G. & Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialization. *Teaching and Teacher Education*, 18, 105–120.
- Keski-Luopa, L. (2011). *Työnohjaus vai superviisaus. Työnohjausprosessin filosofisten ja kehityopsykologisten perusteiden tarkastelua*. Oulu: Metanoia Instituutti.
- Kuula, A. & Tiitinen, S. (2010). Eettiset kysymykset ja haastattelujen jatkokäyttö. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 446–459). Tampere: Vastapaino.
- Kvale, S. (2007). *Doing Interviews*. London: Sage Publications.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *InterViews. Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing. 2nd edition*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Kyriacou, C. & Kunc, R. (2007). Beginning teachers' expectations of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1246–1257.
- Laaksola, H. (2007, marraskuu). Moni opettaja lähtökuopissa. *Opettaja*, 48–49, 11.
- Lambson, D. (2010). Novice teachers learning through participation in a teacher study group. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1660–1668. doi:10.1016/j.tate.2010.06.017
- Lehtonen, H. (1990). *Yhteisö*. Tampere: Vastapaino.
- Le Maistre, C. & Paré, A. (2010). Whatever it takes: How beginning teachers learn to survive. *Teaching and Teacher Education*, 26, 559–564. doi:10.1016/j.tate.2009.06.016
- Leppälä, S., Väisänen, P., Havu-Nuutinen, S. & Sormunen, K. (2012). Noviisiopettajien haasteet ja tuen tarpeet induktiovaiheessa. Teoksessa: P. Atjonen (toim.), *Oppiminen*

ajassa – kasvatus tulevaisuuteen. Joensuun vuoden 2011 kasvatustieteen päivien parhaat esitelmät artikkeleina (s. 143–157). Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Lichtman, M. (2013). *Qualitative Research in Education. A User's Guide. 3rd edition*. Thousand Oaks, California: Sage Publications Inc.

Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher. A Sociological Study*. Chicago: The University of Chicago Press.

Luukkainen, O. (2004). *Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä?* Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.

McNally, J., Blake, A. & Reid, A. (2009). The informal learning of new teachers in school. *Journal of Workplace Learning*, 21(4), 322–333.

Miettinen, T. (2010). Fenomenologia ja sosiaalisen todellisuuden rakentuminen. Teoksessa: T. Miettinen, S. Pulkkinen & J. Taipale (toim.), *Fenomenologian ydinkysymyksiä* (s. 151–167). Helsinki: Gaudeamus.

Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. Thousand Oaks, California: Sage Publications Inc.

Nasser-Abu Alhija, F. & Fresko, B. (2010a). Mentoring of new teachers: Correlates of activities and mentors' attitudes. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 2497–2500. doi:10.1016/j.sbspro.2010.03.360

Nasser-Abu Alhija, F. & Fresko, B. (2010b). Socialization of new teachers: Does induction matter? *Teaching and Teacher Education*, 26, 1592–1597. doi:10.1016/j.tate.2010.06.010

Opetushallitus. (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Vammala: Vammalan kirjapaino.

Opetusministeriö. (2007). *Opettajankoulutus 2020. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:44*. Helsinki: Opetusministeriö.

Pahkin, K., Vanhala, A. & Lindström, K. (2007). *Opettajien työssä jaksaminen ja jatkaminen – QPS Nordic-ADW – Monitoring Age Diverse Workforce*. Helsinki: Työterveyslaitos.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods. 3rd edition*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Paunonen-Ilmonen, M. (2001). *Työnohjaus. Toiminnan laadunhallinnan varmistaja*. Helsinki: WSOY.

Perttula, J. (1995a). Kokemuksen tutkimuksen luotettavuudesta. *Kasvatus*, 26(1), 39–46.

- Perttula, J. (1995b). *Kokemus psykologisena tutkimuskohteena: johdatus fenomenologiseen psykologiaan*. Tampereen yliopisto: Suomen fenomenologinen instituutti.
- Perttula, J. (2009). Kokemus ja kokemuksen tutkimus: fenomenologisen erityistieteen tie-
teenteoria. Teoksessa: J. Perttula & T. Latomaa (toim.), *Kokemuksen tutkimus. Merki-
tyks – tulkinta – ymmärtäminen* (s. 115–162). Tampere: Juvenes Print.
- Pitkäniemi, H. (1997). Opetuksen tutkimuksen paradigmien ja niiden kehittäminen. *Kasvatus*,
28(4), 358–367.
- Puusa, A. (2011). Haastattelu laadullisen tutkimuksen menetelmänä. Teoksessa: A. Puusa &
P. Juuti (toim.), *Menetelmäviidakon raivaajat – perusteita laadullisen tutkimuslähes-
tymistavan valintaan* (s. 73–87). Helsinki: JTO.
- Rauhala, L. (1992). *Henkinen ihmisessä*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauhala, L. (1993). *Eksistentiaalinen fenomenologia hermeneuttisen tieteenfilosofian mene-
telmänä. Maailmankuvan kokonaisrakenteen erittelyä ihmistä koskevien tieteiden ky-
symyksissä*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Te-
oksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (s.
9–36). Tampere: Vastapaino.
- Sabar, N. (2004). From heaven to reality through crisis: novice teachers as migrants.
Teaching and Teacher Education, 20, 145–161. doi:10.1061/j.tate.2003.09.007
- Schütz, A. (2007). *Sosiaalisen maailman merkityksessä rakentuminen. Johdatus ymmärtä-
vään sosiologiaan*. Jyväskylä: Gummerus.
- Smith, T. M. & Ingersoll, R. M. (2004). What Are the Effects of Induction and Mentoring
on Beginning Teacher Turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3),
681–714. doi:10.3102/00028312041003681
- Sokolowski, R. (2000). *Introduction to Phenomenology*. Cambridge: Cambridge University
Press.
- Suomen Akatemia. (2003). *Suomen Akatemian tutkimuseettiset ohjeet*. Haettu 19.3.2014,
osoitteesta [http://www.aka.fi/Tiedostot/Tiedostot/Julkaisut/Suomen Akatemian eetti-
set ohjeet 2003.pdf](http://www.aka.fi/Tiedostot/Tiedostot/Julkaisut/Suomen_Akatemian_eettiset_ohjeet_2003.pdf)
- Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. (2005). Johdanto. Teoksessa: J. Ruusuvuori & L. Tiittula
(toim.), *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* (s. 9–21). Jyväskylä: Gum-
merus.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki:
Tammi.

- Tynjälä, P. & Heikkinen, H. L. T. (2011). Beginning teachers' transition from pre-service education to working life. Theoretical perspectives and best practices. *Z Erziehungswiss*, 14, 11–33. doi:10.1007/s11618-011-0175-6
- Ulvik, M., Smith, K. & Helleve, I. (2009). Novice in secondary school – the coin has two sides. *Teaching and Teacher Education*, 25, 835–842. doi:10.1016/j.tate.2009.01.003
- Van Manen, M. (1997). *Researching Lived Experience. Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. Ontario, Canada: The Althouse Press.
- Virtanen, J. (2006). Fenomenologia laadullisen tutkimuksen lähtökohtana. Teoksessa: J. Metsämuuronen (toim.), *Laadullisen tutkimuksen käsikirja* (s. 149–213). Jyväskylä: Gummerus.
- Williams, A., Prestage, S. & Bedward, J. (2001). Individualism to Collaboration: the significance of teacher culture to the induction of newly qualified teachers. *Journal of Education for Teaching*, 27(3), 253–267.
- Zahavi, D. (2002). Metaphysical neutrality in logical investigations. Teoksessa: D. Zahavi & F. Stjernfelt (toim.), *One Hundred Years of Phenomenology. Husserl's Logical Investigations Revisited* (s. 93–108). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Zahavi, D. (2003). *Husserl's Phenomenology*. Stanford: Stanford University Press.

LIITE 1. Saatekirje



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

HYVÄ LUOKANOPETTAJA,

olemme luokanopettajaopiskelijoita ja teemme kasvatustieteen pro gradu -tutkielmaa Oulun yliopistossa. Tutkielmamme aiheena on noviisiopettajien saama tuki heidän uransa alkuvaiheessa.

Etsimme haastateltavaksi luokanopettajia, jotka ovat toimineet ammatissa alle viisi vuotta. Työkokemuksesi ei välttämättä tarvitse olla yhtäjaksoista, vaan työkokemusta on voinut kerätyä erimittaisista työsuhteista ja eri työnantajilta.

Tutkimus toteutetaan noin 45 minuuttia kestävinä yksilöhaastatteluina, jotka nauhoitetaan. Kaikkia tutkimuksessa saatuja tietoja käsitellään luottamuksellisesti ja siten, ettei tietoja voida yhdistää haastateltuun henkilöön tai hänen työpaikkaansa. Haastattelut on tarkoitus toteuttaa ensisijaisesti Oulun alueella alkusyksystä 2013, mutta tarkempi aikataulu ja haastattelupaikka voidaan sopia kunkin osallistujan kanssa erikseen.

Toivottavasti kiinnostuit aiheesta ja haluat osallistua tutkimukseemme. Toivomme, että otat meihin yhteyttä mahdollisimman pian, kuitenkin viimeistään 31.8.2013 mennessä, jotta voimme tehdä alustavia suunnitelmia aikataulun suhteen. Jos Sinulla on kysyttävää tutkimukseen liittyen, ota rohkeasti yhteyttä!

Ystävällisin terveisin

Maria Pyykönen
sähköposti@student oulu.fi
040xxxxxxx

Sanna-Mari Saastamoinen
sähköposti@student oulu.fi
050xxxxxxx

LIITE 2. Teemahaastattelurunko

TEEMAHAASTATTELURUNKO

Taustatiedot

Valmistumisvuosi, Työkokemus – missä, mitä luokkaa opettanut
Miksi lähdit mukaan tutkimukseen?

Kuvaile vapaasti ensimmäisiä työvuosiasi (tunnelmia, kokemuksia jne). Millainen oli siirtymä opettajankoulutuksesta työelämään?

SAATU TUKI:

Millaista tukea olet saanut työyhteisöltäsi työurasi alussa? (Kuvaile esimerkkitilanteita.)

- Miten sinut otettiin vastaan työyhteisössä?
- Saitko työpaikallasi jotakin...
 - järjestelmällistä tukea? (mentorointi, työryhmä, orientaatio, kirjallinen ohjeistus...)
 - epämuodollista tukea? (työtovereiden tuki, keskustelut, ”epävirallinen mentor”)
- Kuka vastasi perehdytyksestäsi? Tarjottiinko sinulle perehdytystä vai pyysitkö sitä?

TUEN MERKITYS:

Millainen vaikutus perehdytyksellä oli mielestäsi työurasi alussa? / Miten perehdytys olisi mielestäsi voinut vaikuttaa työurasi alkuun, jos olisit saanut sitä?

- Mikä merkitys työhön perehdytyksellä mielestäsi on?
 - Kuinka tärkeänä pidät perehdytystä? Mitä hyötyä siitä on? Mitä tavoitteita?
- Koitko saavasi riittävästi tukea työurasi alussa?
 - Mihin työsi osa-alueisiin koit saavasi riittävästi/riittämättömästi apua? (henkinen jaksaminen, koulun arkeen liittyvät käytännöt, pedagogiset ja didaktiset kysymykset, haastavat oppilaat....)

KAIVATTU TUKI:

Millaista tukea olisit toivonut saavasi työyhteisöltäsi työurasi alussa?

- Mitkä tukimuodot olivat mielestäsi toimivia/toimimattomia?
- Millaista tukea olisit...
 - kaivannut lisää? Miksi?
 - kaivannut vähemmän? Miksi?
- Millaista on mielestäsi hyvä työhön perehdytys?
- Millaista on mielestäsi huono työhön perehdytys?

Millaisena näet tulevaisuutesi opettajana?

Haluatko vielä palata johonkin teemaan/sanoa jotain?

Mitä vinkkejä antaisit tuleville opettajille?

LIITE 3. Tutkimuslupa



Oulun kaupunki
Perusopetus- ja nuorisopalvelut

Perusopetus- ja nuorisajohtaja

Päätös

Päivämäärä

14.5.2013

83 §

Dnro

: 0 //2013

ASIANOSAINEN/ ASIA	Tutkimuslupahakemus Tekijät: Maria Pyykönen ja Sanna-Mari Saastamoinen Aihe: Noviisiopettajana peruskoulussa Aikataulu: vuosi 2013		
LAUSUNNON ANTAJAT/ LAUSUNNOT			
PÄÄTÖS/PERUSTELUT	Myönnän luvan tutkimuksen tekemiseen Oulun kaupungin kouluilla.		
ALLEKIRJOITUKSET	Päätöksen tekijä <i>Marjut Nurmivuori</i> Marjut Nurmivuori perusopetus- ja nuorisojoh- taja	Valmistelija/esittelijä <i>Päivi Mäki</i> Päivi Mäki laatupäällikkö	Päätösluettelon pitäjä <i>Anja Tuomaala</i> Anja Tuomaala hallintosihteeri
OIKAISUVAATIMUS- VIRANOMAINEN			
ILMOITUS OTTO- OIKEUTETULLE VIRANOMAISELLE			
TIEDOKSI ANTAMINEN	hakija		

LIITE 4. Kirjallinen suostumus aineiston käyttöä varten

OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU



SUOSTUMUS AINEISTON KÄYTTÖÄ VARTEN

Osallistun Oulun yliopiston kasvatustieteen opiskelijoiden pro gradu -työhön liittyvään tutkimukseen, jonka aiheena ovat noviisiopettajien kokemukset saadusta tuesta heidän työuransa alussa. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaista tukea noviisiopettajat saavat, mikä on tuen merkitys ja millaista tukea he kenties kaipaisivat. Osallistun tutkimukseen vapaaehtoisesti ja voin halutessani vetäytyä tutkimuksesta missä vaiheessa tahansa.

Tutkimusta varten tehtävä aineistonkeruu toteutetaan haastatteluna, joka nauhoitetaan. Haastattelunauhat kirjoitetaan puhtaaksi analyysia varten, ja tutkimuksen valmistuttua aineisto tuhotaan asianmukaisella tavalla. Tutkielman tekijät sitoutuvat käsittelemään aineistoa luotamuksellisesti ja siten, ettei tutkimustietoja luovuteta ulkopuolisille eikä niitä käytetä muuhun kuin tutkittavan kanssa sovittuun tarkoitukseen. Kaikkia tutkimuksessa saatuja tietoja käsitellään siten, ettei tietoja voida yhdistää haastateltuun henkilöön tai hänen työpaikkaansa.

Annan luvan haastattelun nauhoittamiseen ja haastatteluaineiston käyttöön yllä kuvattua tutkimusta varten.

Paikka ja päivämäärä

Haastateltavan allekirjoitus ja nimenselvennys

Maria Pyykönen (tutkielman tekijä)
sähköposti@student.oulu.fi
040xxxxxxx

Sanna-Mari Saastamoinen (tutkielman tekijä)
sähköposti@student.oulu.fi
050xxxxxxx